Uwe Elsholz (Hg.)

Beruflich Qualifizierte im Studium

Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg



Uwe Elsholz (Hg.)

Beruflich Qualifizierte im Studium

Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg



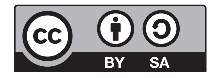
Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Bielefeld 2015

Umschlagfoto:
Graphicworld/ Shutterstock.com

Bestellnummer: 6004491
ISBN (Print): 978-3-7639-5605-0
DOI: 10.3278/6004491w

Printed in Germany



Diese Publikation wurde aus Mitteln der FernUniversität in Hagen gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Einleitung: Beruflich Qualifizierte[1] im Studium – kein ganz neues, aber ein hochaktuelles Thema

„Studieren ohne Abitur“ lautete der Titel der 1987 erschienenen Dissertation von Erika Reibstein. „Studieren ohne Abitur“ war ebenfalls Titel eines Sammelbandes der beiden BIBB-Mitarbeiter Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik aus dem Jahr 1997. Die Untertitel beider Werke zeigen zudem die mit den Publikationen verbundenen bildungspolitischen Absichten an – „Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen“ (Reibstein) bzw. „Berufserfahrung – ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten“ (Mucke/Schwiedrzik). Es ging also jeweils um die Schnittstelle und das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung.

Beide Publikationen blieben jedoch eher die Ausnahme, Berufserfahrung wurde in den Hochschulen mitnichten als Schrittmacher angesehen. Trotz Unterstützung und dem politischen Willen des Gewerkschaftslagers waren entsprechende Positionen zum erleichterten Hochschulzugang ohne Abitur in den 1980er und 1990er Jahren nicht durchsetzbar. Nicht zuletzt die Wirtschaft und die Arbeitgeber befürchteten eher eine Abwanderung leistungsstarker Arbeitnehmer und die Ausbildung zu vieler vermeintlich praxisferner Akademiker. Aber auch die unterschiedlichen Vertreter akademischer Bildung (KMK, Verbände der Gymnasiallehrer und Organisationen der Wissenschaftspolitik) waren nicht für eine Öffnung der Hochschulen zu gewinnen, sondern deren entschiedene Gegner.

In den 2000er Jahren hat sich jedoch die einstige Minderheitenposition weitgehend als Common Sense durchgesetzt – wenn auch noch nicht in der deutschen Professorenschaft. Neben den jährlichen Mahnrufen der OECD vor einer zu geringen Akademikerquote war vor allem die Diskussion über den demografischen Wandel und den damit drohenden Fachkräftemangel dafür verantwortlich, dass sich in der Bildungs-

1 Um die beruflich qualifizierten Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung als eigene Gruppe kenntlich zu machen und von anderen abzugrenzen, wird sie in Großschreibung als „Beruflich Qualifizierte“ bezeichnet. Im Bildungsbericht werden auch Absolventen des Zweiten Bildungswegs und Doppelqualifizierer als beruflich Qualifizierte (in Kleinschreibung) bezeichnet (vgl. AGBB 2014, S. 126). Um diese Gruppen geht es jedoch in dieser Publikation nicht.

politik ein Wandel vollzogen hat. Vor allem die Wirtschaft und deren Verbände haben ihre Position im Hinblick auf mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung deutlich verändert. Der ebenfalls von internationalen Organisationen geförderte Diskurs um das Lebenslange Lernen sowie Einflüsse der europäischen Berufsbildungspolitik, vermittelt unter anderem durch den Europäischen Qualifikationsrahmen, wiesen ebenfalls in eine ähnliche Richtung. Die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die bis dato in Deutschland äußert gering war, wurde bildungspolitische Zielsetzung. Der Beschluss der KMK von 2009 zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung war vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen nur die logische Konsequenz (KMK 2009).

Seither erfährt das Thema beruflich qualifizierte Studierende sowohl in der Bildungspolitik als auch in der wissenschaftlichen Betrachtung (wieder) verstärkt Aufmerksamkeit. Es gibt eine große Anzahl von Beiträgen, die sich einzelnen Aspekten – vor allem im Hinblick auf die quantitative Entwicklung oder bezogen auf konkrete Projekte an Hochschulen – widmen. Was hingegen noch nicht vorliegt, ist ein Überblick über die unterschiedlichen Facetten der Thematik – von der historischen Herleitung über die quantitative Entwicklung, die genauere Analyse der Zielgruppe sowie die Herausarbeitung konkreter Handlungsfelder. Genau dies soll der vorliegende Sammelband leisten.

Zu den Beiträgen des Bandes

Andrä Wolter, der bereits in den 1990er Jahren im oben angeführten Sammelband des BIBB als Autor vertreten war, leitet mit seinem Beitrag in diesen Band ein. Gemeinsam mit seinen Co-Autoren Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst und Alexander Otto präsentiert er unter dem Titel „Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts“ Auswertungen aktueller Studien. Es werden Fragen nach Lebensverläufen und der Vorbildung sowie der Studienmotivation bearbeitet, und es zeigt sich, dass die beruflich qualifizierten Studierenden keineswegs eine homogene Gruppe sind.

Alexandra Jürgens und Bernd Zinn stellen unter dem Titel „Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate“ den vorliegenden Forschungsstand dar. Dazu wird eine große Zahl einzelner empirischer Arbeiten, die vor allem ab Mitte der 1980er Jahre erstellt wurden, in einen größeren Zusammenhang gestellt. Dadurch werden die wesentlich bearbeiteten Fragestellungen in diesem Kontext deutlich. Anschließend daran werden Forschungsdesiderate im Bezugsfeld des Studiums Beruflich Qualifizierter aufgezeigt.

Das Thema des Hochschulzugangs ist eng mit Fragen der Durchlässigkeit des Bildungssystems verbunden. Die geschichtliche Entwicklung hierzu zeichnet Elisabeth

Schwabe-Ruck unter dem Titel „Bildungshistorische Entwicklung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte“ nach. Dabei wird die Beharrungskraft der seit Humboldt bestehenden Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung deutlich. Abgrenzungsversuche und Erosionstendenzen werden auf der Makro-, Meso- und Mikroebene beleuchtet und zeigen sich dort in unterschiedlicher Art und Weise.

An einem konkreten Beispiel schildert Christiane Brokmann-Nooren den Prozess und die Herausforderungen im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen nach. Unter dem Titel „Gestern – heute – morgen: Beruflich Qualifizierte im Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg“ geschieht dies bei einem der bundesweiten Vorreiter dieser Entwicklung – in Oldenburg ist auch die eingangs zitierte Dissertation von Erika Reibstein angesiedelt. Die Autorin wagt darüber hinaus einen Blick in die Zukunft und skizziert ein Studium und eine Universität im Jahr 2020.

Sigrun Nickel und Vitus Püttmann bilanzieren unter dem Titel „Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur“ die Entwicklungen der zurückliegenden Jahre, insbesondere in quantitativer Hinsicht. In diesem Zusammenhang werden hinsichtlich der Gruppe Beruflich Qualifizierter besonders erfolgreiche Hochschulen identifiziert und im Hinblick auf deren Spezifika analysiert. Darauf aufbauend werden Handlungsoptionen für die weitere Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufgezeigt.

Quantitative Daten für die FernUniversität in Hagen stellen Heide Schmidtmann und Joachim Preuße vor. „Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen“ lautet der Titel des Beitrags, in dem die Unterschiede und die unterschiedliche Bewertung des Studiums von Beruflich Qualifizierten zu den sonstigen Studierenden in Hagen dargestellt wird.

Eva Anslinger und Jessica Heibült nähern sich der Zielgruppe über die qualitative Forschung. Unter dem Titel „Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg“ zeigen sie Ergebnisse einer Befragung von 38 Studierenden an deutschen Universitäten auf. Dabei wird den Berufswegen, Lernbiografien und deren Studienmotivation nachgespürt, aber auch deren Erfahrungen beim Zugang zu Universitäten reflektiert. Die Ergebnisse werden in den Kontext beruflicher Um- bzw. Neuorientierung sowie einer reflexiven Beruflichkeit gestellt.

Helena Berg berichtet von einer Befragung der Zielgruppe an der Universität Mainz. Sie spürt insbesondere den „Kompetenzen und Kompetenzpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium“ nach und arbeitet Unterschiede heraus. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen die beruflich qualifizierten Studierenden in der Ausbildung bzw. im Rahmen ihrer Berufstätigkeit erworben haben und inwiefern diese den Anforderungen im Studium genügen.

Kim-Maureen Wiesner widmet sich auf Grundlage einer Befragung im Rahmen der ANKOM-Initiative des BMBF dem Thema der Beratung Beruflich Qualifizierter. Unter dem Titel „Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ zeigt sie die Schwierigkeiten auf, die sich für die Zielgruppe durch die unklaren Zuständigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich der Studienberatung Beruflich Qualifizierter ergeben.

Christian Dittmann und Julia Gronewold berichten über eine empirische Erhebung im MINT-Bereich. Der Titel „Berufsbegleitende Studienkonzepte im MINT-Bereich – Die Verbindung beruflichen und akademischen Wissens als zentrale Herausforderung der Studiengangskonzeption“ zeigt an, dass dabei auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems stark in den Blick gerät. Die Analyse zeigt, dass zwar einerseits berufspraktische Anforderungen des zum Studienfach affinen Berufsfelds vielfach berücksichtigt werden, eine wirkliche Verzahnung von berufspraktischem Erfahrungswissen und akademisch-wissenschaftlichem Wissen jedoch bis dato kaum erfolgt ist.

Über die Zielgruppe Beruflich Qualifizierter hinaus, aber in engem Bezug zum Thema Durchlässigkeit ist der Beitrag von Dietmar Frommberger und Karoline Hentrich angesiedelt. Im Kontext der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verorten sie das Duale Studium. Der Beitrag „Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung“ zeichnet zunächst die Entwicklung des Dualen Studiums nach. Es werden die unterschiedlichen Differenzierungen dualen Studierens ausgewiesen und auf dieser Grundlage Herausforderungen für die Weiterentwicklung dieser Studiengänge aufgezeigt, die nicht zuletzt in curricularer Hinsicht gesehen werden.

Die Zielsetzung und konzeptionelle Grundlage eines hochschuldidaktischen Projekts an der FernUniversität in Hagen stellen Uwe Elsholz und Denise Brückner vor. In dem Beitrag „Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter“ werden zudem die Projektanlage und das Vorgehen darstellt. Ein erster Entwurf solcher theoretisch und empirisch hergeleiteter Leitlinien wird vorgestellt und begründet.

Im Kontext des gleichen Projekts ist der Beitrag „Digitale Lernangebote für Beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase“ verortet. Claudia de Witt, Heike Karolyi und Claudia Grüner arbeiten darin heraus, in welcher Weise digitale Lernangebote unterschiedliche Formen des Übergangs für die Zielgruppe erleichtern können. Ein besonderer Fokus liegt hier auf einem bildungswissenschaftlichen Studiengang.

In ähnlicher Weise fokussieren Katharina Gräfin v. Schlieffen und Wilma Mitze die Situation und die Herausforderungen im rechtswissenschaftlichen Studium an der FernUniversität. Der Beitrag „Akademische Kompetenz im rechtswissenschaftlichen Studium“ nimmt dabei Bezug auf die Auswertung von Prüfungsergebnissen. Auf

dieser Grundlage werden Entwicklungspotenziale für geplante Konzepte zur Verbesserung der Studieneingangsphase vorgestellt.

Maren Kreutz und Rita Meyer greifen Diskurslinien zum Verhältnis von Studium und Beruf sowie zum Konzept des Berufsbezugs im Studium auf. Sie gehen der Frage nach, welche theoretischen Grundlegungen und hochschuldidaktischen Herausforderungen sich aus einer berufsbezogenen Neuorientierung für Hochschulen ergeben. Dies geschieht unter dem Titel „Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen".

An diese Thematik knüpft auch ein Beitrag von Uwe Elsholz an, der diesen Sammelband abschließt. Unter dem Titel „Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen" werden zunächst das Beharrungsvermögen des Bildungs-Schismas und Erosionstendenzen der jüngeren Vergangenheit nachgezeichnet. Daran anknüpfend werden in programmatischer Absicht bildungspraktische und wissenschaftliche Herausforderungen aufgezeigt.

Literatur

AGBB Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

KMK Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin.

Reibstein, E. (1987): Studieren ohne Abitur. Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: Zentrum f. pädag. Berufspraxis.

Mucke, K./Schwiedrzik, B. (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation

Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes

Andrä Wolter/Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/
Alexander Otto

1 Einleitung

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber aus dem Jahr 2009 eröffnete Berufstätigen, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen (im Folgenden als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet, vgl. dazu Abschnitt 2), formale Erleichterungen bei der Studienaufnahme. Solche Zugangswege, oft unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs zusammengefasst, hat es in vielen Bundesländern auch schon vorher in zahlreichen Varianten gegeben. Die KMK-Entscheidung führte zu einer Art bundesweiter Rahmenordnung und brachte insbesondere für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen eine formale Gleichrangigkeit ihres Abschlusses mit der allgemeinen Hochschulreife. Gleichwohl gibt es in den Ländern noch immer unterschiedliche Regelungen (Ulbricht 2012; Duong/Püttmann 2014; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter 2013).

Die maßgeblichen Motive für diese bereits vor dem KMK-Beschluss eingeleitete Öffnungspolitik bestehen in der Befürchtung eines langfristig einsetzenden, demografisch bedingten Rückgangs der Studiennachfrage, der durch die Rekrutierung neuer Zielgruppen gleichsam kompensiert werden soll, des Weiteren in einem – ebenfalls aus demografischen Gründen befürchteten – Angebotsdefizit hochqualifizierter Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt sowie in europaweiten bildungspolitischen Bestrebungen (z. B. im Rahmen des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses), Hochschulen stärker für „lifelong learners“ zu öffnen („recognition of prior learning“)

(Banscherus 2010). Eine wichtige Rolle spielen auch die Bestrebungen von Gewerkschaften und Wirtschaftsverbänden, der beruflichen Aus- und Fortbildung eine höhere Anerkennung zu verschaffen und insbesondere die Attraktivität beruflicher Bildung zu erhöhen. Dabei spielt auch das stark veränderte Bildungsverhalten in der jungen Generation eine Rolle. Das damit verbundene bildungspolitische Ziel wird in der Regel unter dem Signum „größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung" zusammengefasst.

Mehrere Initiativen und Maßnahmen sind von politischer Seite ergriffen worden, um die formale Öffnung der Hochschulen in der Hochschulpraxis wirksam werden zu lassen.[1] Diese Bemühungen schlagen sich bislang in der Studierendenstatistik nur verhalten nieder. Gemessen an der Gesamtheit aller Neuimmatrikulierten stellen nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit 3 % eine weiterhin marginale Gruppe dar, auch wenn ihr Anteil in den letzten Jahren größer geworden ist (Dahm/Kerst 2013; Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard 2014). So stellt sich die Frage, wie sich die noch kleine Gruppe, die diesen nicht-traditionellen Weg an die Hochschulen geht, nach verschiedenen soziodemografischen Merkmalen zusammensetzt, welche Lebensverläufe und Vorbildung nicht-traditionelle Studierende vor dem Studium aufweisen, und welche Motive mit der Studienentscheidung verbunden sind. Diese Fragen stehen im Zentrum des Beitrags. Sie sind bildungspolitisch in höchstem Maße relevant, weil eine informierte Diskussion über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung einen detaillierten Blick auf die vorakademischen Werdegänge von nicht-traditionellen Studierenden paradigmatisch einfordert. Ihre Bedeutsamkeit ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass von den Gegnern einer Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige immer wieder der Einwand geäußert wird, diese Studierenden würden Vorbildungsdefizite aufweisen, die sie für ein Studium als nicht geeignet erscheinen lassen.

Die Datengrundlage für die in diesem Beitrag präsentierten empirischen Befunde bildet das Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende"[2], das neben einer Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik zwei zentrale Teiluntersuchungen umfasst: die Auswertung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)[3] sowie eine qualitative Untersuchung zu den Bildungsbiografien und Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen.

1 Der von Bund und Ländern initiierte Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" unterstützt Hochschulen bei der Entwicklung und Einführung von Angeboten zur Förderung der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens. Unter dem Akronym ANKOM werden Modellversuche gefördert, die sich mit Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge beschäftigen.

2 Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Andrä Wolter in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: M508500).

3 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

2 Nicht-traditionelle Studierende – eine Begriffsbestimmung

In der hochschulpolitischen Sprache finden sich unterschiedliche Begriffe zur Bezeichnung dieser Studierendengruppe. Häufig findet man den Begriff „beruflich qualifizierte Studierende", der jedoch weit gefasst ist, weil er auch die beruflich qualifizierten Abiturientinnen und Abiturienten und andere Gruppen einschließt. Der hochschulrechtlich am ehesten eindeutige Begriff ist der der „beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung", wie ihn die KMK verwendet. Daneben finden sich noch die Begriffe „Dritter Bildungsweg" und „nicht-traditionelle Studierende". Unter dem Dritten Bildungsweg werden alle über den Beruf, also nicht über schulische Berechtigungen führenden Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule zusammengefasst und vom Ersten Bildungsweg – dem Gymnasium in Normalform und gleichgestellten Schultypen (Fach-/Berufsgymnasien, Oberstufen an Gesamtschulen usw.) – und vom Zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg) sowie den schulischen Zugangswegen im Bereich der Fachhochschulen unterschieden.

International hat sich der Begriff der non-traditional students in der Hochschulforschung gegenüber älteren Bezeichnungen wie „mature students" oder „adult students" weitgehend durchgesetzt (Schuetze/Slowey 2000). Der Begriff ist eng mit dem internationalen Diskurs über „widening participation" verbunden. Seine jeweiligen Definitionen im nationalen Kontext variieren jedoch erheblich, abhängig von den institutionellen Strukturen nationaler Bildungssysteme und den Partizipationsmustern an Hochschulbildung. Deshalb muss eine Definition die jeweiligen nationalen Qualifizierungsstrukturen berücksichtigen.

In komparativen Untersuchungen konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht-traditionelle Studierende" identifiziert werden (Kasworm 1993; Slowey/Schuetze 2012; Wolter 2012): (1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, ‚first nations'); (2) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Weg zur Hochschule; (3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (z. B. durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen); (4) Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25 Jahre); und (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren. In den letzten Jahren ist auch der Begriff „lifelong learners" hinzugekommen (Slowey/Schuetze 2012; Schuetze 2015), der aber noch weiter definiert ist.

Die deutsche Tradition, gymnasialer Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren, hat sich in der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs deutlich niedergeschlagen. Die scharfe bildungstheoretische Trennungslinie, die der deutsche Bildungsidealismus zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zog, hatte zur Folge, dass sich für den Hochschulzugang

über das Gymnasium eine eigene institutionelle Ordnung ausbildete, welche die berufliche Bildung ausgrenzte. Baethge (2007) hat diese Segmentierung als das „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet. Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge vom Beruf in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Vor diesem historisch-strukturellen Hintergrund bietet sich für Deutschland an, den Begriff „nicht-traditionell“ an diese historisch-institutionelle Konstellation rückzubinden (Teichler/Wolter 2004; Dahm et al. 2013).

Für die bildungspolitische Debatte, die in Deutschland im Kontext der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung geführt wird, ist daher primär die zugangsbasierte Definition maßgeblich. Dies geht in der Regel mit Bildungs- und Berufsbiografien einher, die nicht geradlinig zu einem Hochschulstudium hinführen. Oft findet sich daneben eine recht weite Definition. Beide Ansätze verweisen auf unterschiedliche bildungspolitische und wissenschaftliche Diskurskontexte. Im weiten Begriffsverständnis wird das Attribut „nicht-traditionell“ zum Synonym für die wachsende Heterogenität und Vielfalt der Studierenden. So kann man festhalten, dass der Begriff „nicht-traditionell“ weder international noch national einheitlich verwendet wird. Mit seiner Ausweitung ging einher, dass der Begriff tendenziell eher an analytischer Schärfe verloren hat, weil er nicht mehr einen bestimmten eingrenzbaren Personenkreis bezeichnete, sondern eine ihrerseits wieder höchst heterogen zusammengesetzte Gruppe.

Die jeweiligen Definitionsansätze haben aber sowohl statistische als auch hochschulpolitische Konsequenzen. Legt man zum Beispiel den Begriff „Beruflich Qualifizierte“ in der weiten Fassung zugrunde, beträgt ihr Anteil an deutschen Hochschulen ca. 22 % – an Universitäten 13 %, an Fachhochschulen 42 % (Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013, S. 58). Das wäre im internationalen Vergleich ein recht hoher Anteil, sodass das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem als ein gegenüber Personen mit beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen vergleichsweise offenes System zu gelten hätte. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, wenn man die spezifische Konstruktion des Hochschulzugangs in Deutschlands mit der engen Bindung an das Abitur und der lange Zeit nahezu vollständigen Abkoppelung der beruflichen Bildung im Auge hat. Eine weite Definition würde daher das Ausmaß an Offenheit und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem erheblich überschätzen. Damit variieren auch die hochschulpolitischen Schlussfolgerungen: Ist eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs erforderlich, oder handelt es sich schon um eine offene Hochschule?

3 Forschungsstand und Fragestellung

Bis vor einigen Jahren war die Befundlage zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland noch als eher spärlich anzusehen und häufig auf diejenigen Länder mit

einem vergleichsweise höheren Studienanfängeranteil Beruflich Qualifizierter ohne schulisch erworbene Studienberechtigung begrenzt (vor allem auf Niedersachsen: z. B. Schulenberg/Scholz/Wolter/Mees/Füllgraf/von Maydell 1986; Fengler/Jankofsky/Reibstein/Weißbach 1983; Wolter/Reibstein 1991). Vereinzelt wurden in den 1990er Jahren Untersuchungen zu diesem Thema veröffentlicht (Isserstedt 1994; Mucke/Schwiedrzik 1997; Schroeter 1998). Das wachsende bildungspolitische Interesse an dieser Zielgruppe – vor allem seit der KMK-Vereinbarung von 2009 – hat in den letzten Jahren erneut zu einer umfangreicheren wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Studierendengruppe geführt. Aufgrund des differierenden Begriffsverständnisses der Zielgruppe (vgl. Abschnitt 2) sind die vorhandenen Untersuchungen jedoch mitunter nur eingeschränkt vergleichbar.

Trotz einer zunehmenden Zahl an Untersuchungen zu nicht-traditionellen Studierenden weist der Forschungsstand noch immer Desiderate auf (Freitag 2012). Vor allem hinsichtlich der Reichweite der bestehenden Untersuchungen, deren Aussagekraft sich häufig auf ein Bundesland, einen Hochschulstandort oder sogar einzelne Studiengänge beschränkt (z. B. Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2011; Jürgens/Zinn 2012; Brändle/Cascone/Lengfeld/Ohlert 2015), bestehen Einschränkungen in der Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Befunde. Eine besondere Forschungslücke bildet die Studienverlaufs- und Studienerfolgsforschung bei dieser Gruppe, auch im Vergleich zu anderen Studierendengruppen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende“, aus dem die in diesem Beitrag dargestellten Befunde stammen, werden sowohl die vorakademischen Bildungs- und Berufsverläufe, die Studienentscheidung sowie die Studienverläufe untersucht. Die Stärken der Studie bestehen zum einen in der Breite der bundesweit angelegten Erhebungen, zum anderen in ihrem Längsschnittcharakter. Die Auswertung der Längsschnitt-Daten des Nationalen Bildungspanels[4] (vgl. Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011) ermöglichen repräsentative Aussagen zu den Studienverläufen und dem Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender im Vergleich zu anderen „traditionellen“ Studierendengruppen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung vom Übergang in die Hochschule bis zum Abschluss des Bachelorstudiums (vgl. Dahm/Kerst, im Erscheinen). Durch die Verknüpfung mit einer qualitativ angelegten Interviewstudie[5] können zudem Entscheidungsprozesse unter Einbezug des Selbstkonzepts und der bildungs- und berufsbiografischen Erfahrun-

4 Im Rahmen des NEPS wird eine repräsentative Stichprobe von Studienanfängerinnen und -anfängern seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 befragt, unter denen sich auch eine größere Gruppe nicht-traditioneller Studierender befindet. Der Datensatz liefert damit detailliertere Informationen zur Zusammensetzung dieser Gruppe, als sie die amtliche Studierendenstatistik bereitstellt, die sich auf wenige Merkmale wie Geschlecht oder Alter beschränkt. Während der Laufzeit des Projekts können die ersten sechs Semester im Studienverlauf untersucht werden.

5 Gegenstand der qualitativ angelegten Teiluntersuchung (Kamm & Otto 2013) sind die Bildungsbiografien vor dem Studium, die Studienmotive und die Studienentscheidung, die im Rahmen von leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden an sieben Hochschulstandorten zu zwei Erhebungszeitpunkten, unmittelbar nach dem Studienbeginn und etwa in der Mitte des Studiums, erhoben wurden. Die Auswertung erfolgte mithilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse. Die in diesem Beitrag referierten Ergebnisse basieren auf der Erstbefragung von 46 Studienanfängerinnen und -anfängern im Wintersemester 2012/2013.

gen rekonstruiert wie auch die subjektive Bewältigung der Studienanforderungen analysiert werden.

Mit Blick auf Studienmotive und Studienentscheidungen und deren Zusammenhang mit den vorakademischen Werdegängen sollen zunächst die Befunde anderer Studien zu nicht-traditionellen Studierenden kurz dargestellt werden. Der Weg zur Hochschule für nicht-traditionelle Studierende lässt sich zusammenfassend als „wohl abgewogener Entscheidungsprozess“ (Schroeter 1998, S. 17) beschreiben, der sich in Wechselwirkung lebensgeschichtlicher Diskrepanzerfahrungen[6] (Friebel 1978; Scholz/Wolter 1986), normativer Orientierungen und Anspruchshaltungen sowie günstiger sozialer Anregungsbedingungen (z. B. im Beruf, im sozialen Umfeld oder in der Angebotsstruktur von Bildungsoptionen) vollzieht (Scholz/Wolter 1984; Scholz 2006). Je nach Fragestellung, Zielgruppe und Untersuchungsmethodik werden in den vorhandenen Studien mal persönlichkeits- und bildungsorientierte, mal berufs- und fachorientierte Motivlagen stärker betont.

Während vor allem frühere Studien der 1980er und 1990er Jahre überwiegend zu dem Ergebnis kommen, dass Personen mit beruflicher Vorerfahrung ihr Studium „stärker unter einer Perspektive der Selbstentfaltung und persönlichen Weiterbildung“ (Wolter/Reibstein 1991, S. 71) betrachten, verweisen einige neuere Untersuchungen auf eine Verschiebung hin zu stärker beruflich motivierten Studienentscheidungen. Die große methodische Varianz dieser verschiedenen Untersuchungen legt die Vermutung nahe, dass die Verschiebungen in den Studienmotiven weniger auf methodische Differenzen als vielmehr auf gesellschaftliche oder arbeitsmarktpolitische Veränderungen und einen „Generationswechsel“ im nicht-traditionellen Bildungstyp zurückzuführen sind.

In der biografisch angelegten Studie von Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) wird im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte 1998 und 2005 eine Zunahme karriereorientierter Motive bei nicht-traditionellen Studierenden festgestellt.[7] Die Hälfte der Befragten in einer Studie zu sogenannten „Quereinsteigern“ misst den beruflichen Motiven – beruflicher oder sozialer Aufstieg, Erweiterung des Tätigkeitsfeldes sowie Bewahrung vor beruflichem Abstieg und Statussicherung – mehr Bedeutung bei als den persönlichen (Diller/Festner/Freiling/Huber 2011, S. 83).[8] Brändle (2014) zeigt in einem Vergleich zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden eines Studiengangs der Universität Hamburg auf, dass persönliche und berufliche Motive nicht als gegensätzliche „Pole eines Spektrums“ (Brändle 2014, S. 97) zu verstehen sind, sondern gleichermaßen auf die Studienentscheidung wirken. Die im Rahmen seiner Studie untersuchten nicht-traditionellen

6 Der Begriff „Diskrepanzerfahrung“ thematisiert den Konflikt zwischen den persönlichen Erfahrungen mit der bislang erreichten Lebenssituation und einem darüber hinausweisenden Anspruchsniveau (Scholz & Wolter 1986, S. 52).

7 Im Rahmen dieser Studie wurde eine sehr weit gefasste Definition von nicht-traditionellen Studierenden verwendet, unter der u. a. auch Fernstudierende – unabhängig von der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung – betrachtet werden.

8 Berücksichtigt werden muss allerdings, dass im Rahmen der Untersuchung auch der Quereinstieg in einen Berufsausbildungsabschluss als Dritter Bildungsweg verstanden wird.

Studierenden besitzen sowohl ein größeres Interesse an persönlicher (Weiter-)Bildung als auch an beruflicher Qualifikation als die Vergleichsgruppe der Abiturientinnen und Abiturienten (ebd., S. 112).

Aktuelle Forschungsbefunde belegen den Einfluss beruflicher Erfahrungen bei der Entstehung des Studienwunsches von Beruflich Qualifizierten. So stellen Berg, Grendel, Haußmann, Lübbe und Marx (2014) für beruflich qualifizierte Studierende in Rheinland-Pfalz fest, dass mehr als 90 % der Befragten überhaupt erst während des Berufslebens in Erwägung gezogen haben zu studieren (ebd., S. 30).[9] Anslinger, Heibült und Müller (2015, S. 14) betonen darüber hinaus die Bedeutung von wachsenden Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich durch vielfältige Lernerfahrungen in Aus- und Weiterbildungs- sowie Erwerbsphasen herausbilden und so zur Veränderung beruflicher Orientierungen sowie zur Weiterbildungs- oder Aufstiegsmotivation beitragen können.

Dieser Beitrag widmet sich im Folgenden den vorakademischen Werdegängen von nicht-traditionellen Studierenden. Anhand der im NEPS erhobenen sozialstrukturellen Merkmale können Aussagen zur sozialen Herkunft, dem schulischen und beruflichen Qualifikationsprofil, den Berufsfeldern und -positionen sowie Erfahrungen mit dem Erwerbssystem gewonnen werden (vgl. Abschnitt 4). Auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie wird anschließend dargestellt, wie nicht-traditionelle Studierende ihre Schul- und Berufsbiografie im Hinblick auf die Studienentscheidung deuten (vgl. Abschnitt 5) und welche Motive zur Studienaufnahme geführt haben (vgl. Abschnitt 6). Die Befunde geben erste Hinweise auf die Wirkung von Selektions- und Selbstselektionsprozessen von nicht-traditionellen Studieninteressierten am Übergang in die Hochschule und lassen damit Rückschlüsse auf das Ausmaß an Durchlässigkeit des Hochschulzugangs zu.

4 Nicht-traditionelle Studierende: Sozialstrukturelle Merkmale und vorakademische Werdegänge

Um nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Merkmale und ihres vorakademischen Werdegangs zu beschreiben, stehen zwei Datenquellen zur Verfügung. Grundlegende Angaben zur Größe und sozio-demografischen Zusammensetzung der Zielgruppe, etwa zum Alter und Geschlecht der Studierenden, sind mit der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes möglich. Umfangreichere Informationen enthalten die Daten der Studierendenetappe des Nationalen Bildungspanels, das die Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie die soziale Herkunft der Studienanfängerinnen und -anfänger detailliert erhoben hat. Darüber hinaus erlauben sie den Vergleich mit anderen Studierendengruppen, die auf verschiedenen

9 Dieser Befund wird sowohl für beruflich qualifizierte Studierende mit als auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung festgestellt.

Wegen an die Hochschule gekommen sind.[10] Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Gruppen beruflich qualifizierter Studierender (vgl. Abschnitt 2) ist hier auch schon deshalb notwendig, weil in den NEPS-basierten Untersuchungsteil alle Typen Beruflich Qualifizierter einbezogen sind.

Nicht-traditionelle Studierende, Anzahl und Anteil: Nicht-traditionelle Studierende machen nur einen kleinen, obschon in den letzten Jahren angewachsenen Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger aus. Im Studienjahr 2013 kamen etwa 13.000 der etwas mehr als 490.000 Studienanfängerinnen und -anfänger auf dem sog. Dritten Bildungsweg an die Hochschulen, das entspricht einem Anteil von 2,6 %. 2010 lag dieser Anteil noch bei 1,9 %; gegenüber dem Jahr 2000, für das die Hochschulstatistik 0,6 % nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger ausweist, hat sich der Anteil inzwischen vervierfacht (Baethge/Cordes/Donk/Kerst/Wespel/Wieck/Winkelmann 2015, S. 75).[11] Das Monopol des Abiturs als „Königsweg" des Hochschulzugangs ist, insbesondere im Bereich der Universitäten, ungebrochen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. F2–21web).

Sozio-demografische Merkmale: Nicht-traditionelle Studierende sind etwa acht Jahre älter als die Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt (Median 28 vs. 20 Jahre), was aufgrund der beruflichen Ausbildung und der häufig mehrjährigen Berufstätigkeit vor Studienbeginn nicht überraschend ist. Der Anteil der Männer liegt bei nicht-traditionellen Studierenden über jenem in der Gesamtgruppe der Studierenden: Im Studienjahr 2013 waren 55 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger männlich, bei den Studienanfängerinnen und -anfängern insgesamt gab es hingegen ein ausgeglichenes Verhältnis von Männern und Frauen.

Bildungs- und soziale Herkunft: Bezüglich der Bildungsabschlüsse, die die Eltern erworben haben, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern, je nach Art des Hochschulzugangs (*Abbildung 1*). Etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Damit ist diese Gruppe unter allen Studierenden diejenige mit der geringsten akademischen Selbstreproduktion, während bei der größten Gruppe, den Abiturientinnen und Abiturienten, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie kommt.

Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund im Elternhaus. Damit trägt der Hochschulzugang für Studierende mit beruflicher Qualifikation, aber

10 Im Folgenden werden den nicht-traditionellen Studierenden fünf weitere Gruppen gegenübergestellt: Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife sowie mit Fachhochschulreife, für die jeweils unterschieden wird, ob sie vor Studienaufnahme eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben oder nicht. Außerdem werden Studierende des Zweiten Bildungswegs gesondert ausgewiesen, die ihre Studienberechtigung auf einem Abendgymnasium oder Kolleg erworben haben.

11 Aufgrund der besonderen Zugangsregelungen sind die Kunst- und Musikhochschulen sowie die Verwaltungsfachhochschulen hier herausgerechnet.

ohne schulische Studienberechtigung zur sozialen Öffnung der Hochschule bei – mindestens im Mikrokosmos dieses Zugangsweges. Aufgrund der kleinen Zahl nicht-traditioneller Studierender bleibt der Effekt jedoch klein und korrigiert kaum die sozialen Disparitäten in der Zusammensetzung der Studierenden insgesamt. Von einer „umgekehrten Privilegierung" (Dahrendorf 1959, S. 53) kann daher nicht gesprochen werden.

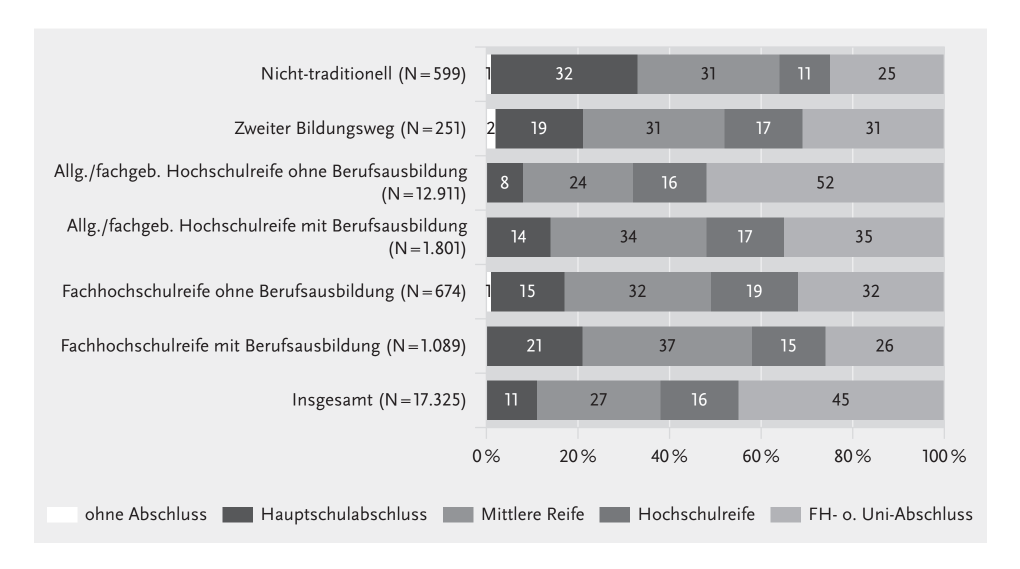


Abb. 1: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (in %)

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0)

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Betrachtung des sozialen Hintergrunds im Elternhaus, hier operationalisiert über die Art der von den Eltern ausgeübten Berufe (EGP-Klassifikation des Berufs des Vaters (bei fehlendem Wert der Mutter), vgl. Brauns, Steinmann & Haun 2000). Während bei fast 60 % der Abiturientinnen und Abiturienten der Vater einen Beruf der oberen oder unteren Dienstklasse ausübt, liegt dieser Anteil bei den nicht-traditionellen Studierenden mit 27 % weniger als halb so hoch. Bei ihnen ist wiederum der Anteil der Väter, die als Facharbeiter oder als an- bzw. ungelernte Arbeiter tätig sind, mit 37 % deutlich größer als unter den Abiturientinnen und Abiturienten (mit 20 %).

Schulbildung: Bei der schulischen Vorbildung der nicht-traditionellen Studierenden dominiert der mittlere Schulabschluss (93 %), nur sehr wenige verfügen lediglich über einen Hauptschulabschluss (6 %). Ein Teil der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger konnte jedoch während der Schulzeit ursprünglich vorhandene Bildungsaspirationen nicht realisieren. So hatten 16 % bereits während der Schulzeit eine Hochschulreife angestrebt, diese aber nicht erreicht. Etwa ein Fünftel war zeitweise auf einem Gymnasium. Die meisten von ihnen haben das Gymnasium ohne Abschluss verlassen, etwa ein Drittel hat am Gymnasium einen Ab-

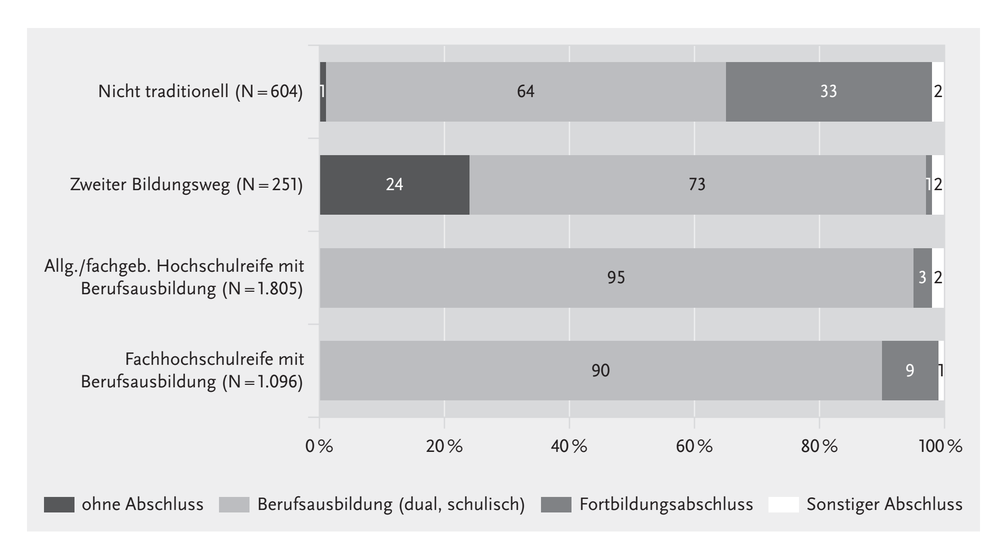


Abb. 2: Art der beruflichen Vorbildung der nicht-traditionellen Studierenden (in %)

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0)

schluss der Sekundarstufe I erworben. Zu den Gründen, das Gymnasium nicht mit dem Abitur zu beenden, enthält das NEPS keine Angaben (vgl. dazu Abschnitt 5). Die Abschlussnoten beim mittleren Schulabschluss (Notendurchschnitt 2,4) entsprechen etwa dem Notenschnitt bei Studienanfängerinnen und -anfängern mit Fachhochschulreife, die über einen mittleren Abschluss verfügen. Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife, die zuvor einen mittleren Abschluss erworben haben, weisen jedoch zumeist einen etwas besseren Notendurchschnitt (2,1) auf.

Berufliche Bildung: Nach Schulabschluss haben die Befragten durchschnittlich etwa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht. Dass diese Bildungsepisode insgesamt länger dauerte als die in der Regel dreijährige berufliche Ausbildung, hat mit der Anzahl und dem Niveau der erworbenen beruflichen Abschlüsse zu tun: Bei Studienaufnahme hatten etwa zwei Drittel der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger mindestens einen beruflichen Bildungsabschluss erworben (darunter 31 % sogar mehrere Abschlüsse), ein Drittel verfügte zusätzlich über einen staatlich anerkannten Fortbildungsabschluss (z. B. eine Meisterprüfung, vgl. Abbildung 3). Damit liegt der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden mit einem Fortbildungsabschluss zwar überdurchschnittlich hoch. Es zeigt sich aber, dass auch eine große Gruppe ohne einen Fortbildungsabschluss das Studium aufnimmt.

Die erlernten Berufe der nicht-traditionellen Studierenden verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe, auf kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe sowie Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe. Damit ähnelt die Art der beruflichen Vorbildung jener der auf dem

Zweiten Bildungsweg Neuimmatrikulierten. Bei Studienanfängerinnen und -anfängern, die über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife *und* eine berufliche Ausbildung verfügen, dominieren hingegen kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe, während bei der Kombination von Fachhochschulreife und einer beruflichen Ausbildung etwa die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger aus der Berufsgruppe der technischen, handwerklichen, Bau- und Produktionsberufe stammt. Offenkundig ist für Studienberechtigte mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife, die nach Schulabschluss eine Berufsausbildung absolvieren, nur ein schmaler Ausschnitt aus dem Berufsspektrum (primär im Dienstleistungssektor) attraktiv, während sich unter den anderen Studierendengruppen auch gewerbliche, handwerkliche und industrielle Berufe finden.

Vorakademische Berufstätigkeit und berufliche Position: Nach der Ausbildung haben fast alle der nicht-traditionellen Studierenden in der anschließenden Phase der Berufstätigkeit niveauadäquat gearbeitet. Mehr als zwei Drittel der vor Studienaufnahme abhängig Beschäftigten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger bekleideten eine mittlere berufliche Position (z. B. als Fach- oder Vorarbeiter oder als qualifizierte Sachbearbeiter). Ein weiteres Fünftel war sogar schon in einer höheren Position tätig (z. B. als Meister oder Beamte im gehobenen Dienst). Insgesamt verfügte gut ein Viertel der abhängig Beschäftigten schon über Leitungserfahrung in der früheren Berufstätigkeit. Sehr selten waren die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger in den beiden Kalenderjahren vor der Studienaufnahme arbeitslos: Die entsprechende Quote lag im Durchschnitt der Jahre 2008 und 2009 bei 3,3 % (inkl. ungemeldeter Arbeitslosigkeitsepisoden). Diese Ergebnisse signalisieren zusammengenommen ein relativ hohes berufliches Erfahrungs- und Qualifikationsniveau, jedenfalls kein berufliches Scheitern.

Affinität der Studienfachwahl: Mit den NEPS-Daten kann untersucht werden, ob der erlernte Beruf fachlich zu dem gewählten Studienfach „passt“ (affine Studienfachwahl). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Zugangsregelungen für nicht-traditionelle Studierende in den Ländern zumeist vorsehen, dass ohne Fortbildungsabschluss ein affines Studienfach gewählt werden *muss*.[12] Insgesamt haben sich etwa 60 % der nicht-traditionellen Studierenden für ein affines Fach entschieden, wobei sich Befragte mit und ohne Fortbildungsabschluss nicht unterscheiden. Ähnlich hoch ist der Anteil fachlich affin Studierender bei den Beruflich Qualifizierten mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife, während er bei denen mit einer Fachhochschulreife noch etwas höher liegt (69 %). Beruflich Qualifizierte des Zweiten Bildungswegs studieren am seltensten fachaffin (37 %). Offensichtlich hat der Zweite Bildungsweg eine Funktion auch darin, einen Wechsel des Berufsmilieus zu ermöglichen.

Erwerbstätigkeit während des Studiums: Insgesamt waren mehr als zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden zum Studienbeginn erwerbstätig, bei den Studie-

12 Ob diese Affinitätsregelung angesichts der Nicht-Kongruenz zwischen dem Angebot an Ausbildungsberufen und der Architektur der Studienfächer und Studiengänge überhaupt sinnvoll ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

renden in Fernstudiengängen sogar mehr als 90 %. Verglichen damit lag die Erwerbstätigenquote traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger, die vor der Studienaufnahme ebenfalls eine berufliche Ausbildung absolviert haben, mit unter 40 % deutlich niedriger. Bis zum dritten Hochschulsemester steigt der Anteil der Erwerbstätigen unter den dann noch Studierenden weiter an. Im dritten Hochschulsemester gehen inzwischen drei von vier der nicht-traditionellen Studierenden während der Vorlesungszeit einer Arbeit nach. Bei den anderen Gruppen liegt der entsprechende Anteil ebenfalls höher als am Studienbeginn, zwischen 38 und 57 %. Auch der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit unterscheidet sich zwischen Studierenden mit und ohne Hochschulreife. Sofern nicht-traditionelle Studierende während der Vorlesungszeit im dritten Hochschulsemester erwerbstätig waren, betrug der durchschnittliche Zeitaufwand 25 Stunden pro Woche und lag damit deutlich über dem Niveau einer halben Stelle. Erwerbstätige traditionelle Studierende gingen wöchentlich dagegen nur zwischen neun und 13 Stunden neben dem Studium einer Beschäftigung nach.

Lebensform: Gut die Hälfte der nicht-traditionellen Studierenden lebt zum Zeitpunkt des ersten Interviews zusammen mit einem Lebenspartner oder einer Lebenspartnerin in einem gemeinsamen Haushalt, weitere 22 % haben eine Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt angegeben. Zu Beginn des Studiums hat mehr als jede(r) vierte nicht-traditionelle Studierende bereits ein oder mehrere eigene Kinder oder lebt zusammen mit Kindern des Partners oder der Partnerin in einem gemeinsamen Haushalt. Lediglich bei Studierenden des Zweiten Bildungswegs fällt dieser Anteil ähnlich hoch aus (18 %), bei den Beruflich Qualifizierten der anderen Gruppen liegt er hingegen unter 10 %, bei Studierenden ohne vorherige Berufsausbildung unter 2 %. Der wöchentliche Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder unterscheidet sich allerdings kaum zwischen den Studierendengruppen mit beruflicher Qualifikation und beträgt während der Vorlesungszeit im dritten Hochschulsemester ungefähr 30 Stunden.

Nach diesen Befunden bedeutet das Studium für viele nicht-traditionelle Studierende einen Bildungsaufstieg. Sie korrigieren mit ihrer Studienentscheidung frühere Bildungsentscheidungen, zum Teil auch ihre Berufswahl. Zu einem kleineren Teil knüpfen sie damit an Ziele an, die sie bereits in der Schulzeit verfolgt haben (Erwerb einer schulischen Studienberechtigung). Der größere Teil von ihnen hat jedoch offenbar erst während der Berufsausbildung oder der Berufstätigkeit weitere Bildungsambitionen entwickelt. Dabei gibt es kaum Hinweise auf beruflichen Misserfolg in größerem Umfang, etwa Arbeitslosigkeit, der die Studienentscheidung beeinflusst haben könnte.

Bei den Studierenden, die sich für ein zum Ausbildungsberuf affines Fach entschieden haben – vor allem, wenn ihnen aufgrund eines Fortbildungsabschlusses das gesamte Fächerspektrum der Hochschulen offen gestanden hätte – liegt es nahe, eine berufliche Weiterbildungsabsicht zu vermuten. Auf Weiterbildungsinteressen deutet auch hin, dass sich viele nicht-traditionelle Studierende für berufsbegleitende Stu-

dienangebote entscheiden; insbesondere zeigt sich das in dem hohen Anteil im Fernstudium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 127). Es geht vielfach offenbar nicht um eine grundlegende fachliche Neuausrichtung, sondern um die Weiterentwicklung in dem vorherigen Berufsfeld. Deshalb trifft möglicherweise auch die Öffnung des Hochschulzugangs in nicht-affinen Studiengängen auf ein eher geringes Interesse (Dahm/Kerst 2013).

5 Schule, Berufsausbildung und Berufstätigkeit: Subjektive Deutungen

Wie die NEPS-Befunde zeigen, hatte ein kleiner Teil der nicht-traditionellen Studierenden bereits während der Schulzeit das Ziel, einen höheren, zum Studium berechtigenden Abschluss zu erlangen (dieses aber nicht realisiert). Dass sich die Mehrzahl jedoch erst nach Erwerb eines mittleren Schulabschlusses mit dem Gedanken einer Studienaufnahme auseinandersetzt, bestätigen auch die Befunde aus den qualitativen Interviews. Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie beschreiben und welche Motive und Erwartungen sie mit der Entscheidung für ein Hochschulstudium verbinden.

Im Ergebnis lassen sich zunächst drei zentrale Gründe aufzeigen, welche die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als ausschlaggebend für den Verzicht auf den Erwerb des Abiturs einschätzen und die häufig zusammenwirken: Schuldistanz und Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit, unzureichende Schulleistungen sowie der Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen. Tatsächlich schildert nur ein kleiner Teil der nicht-traditionellen Studierenden, Freude am Schulbesuch oder am Lernen gehabt und den Weg zum Abitur überhaupt in Erwägung gezogen zu haben. Viele der Befragten berichten hingegen über eine zunehmende Schulunlust am Ende der Schulzeit, die zumeist mit dem jungen Lebensalter und Unsicherheiten über die weiteren Lebensperspektiven begründet wird, gleichzeitig aber mit dem Wunsch nach Eigenständigkeit und finanzieller Unabhängigkeit vom Elternhaus verbunden war.

> *„(...) da war ich in so einer Phase, da war ich froh, aus der Schule raus zu sein und dann, wie gesagt, von meinen Eltern dann vorgelebt. Die haben ja auch normal alle sozusagen Schulabschluss gemacht und eine Ausbildung ganz klassisch. Und dann war es halt erst mal klar, nach der Schule halt erst mal eine Ausbildung zu machen und dann gleich, sag ich mal, Geld zu verdienen und so was.“ (F339, 33)*

Sofern unzureichende schulische Leistungen den Weg auf eine weiterführende Schule verhindert hätten, sei dies häufig in Mathematik oder einer Fremdsprache der Fall gewesen. Probleme mit den schulischen Anforderungen werden häufig auf Motivationsdefizite oder schlicht „Faulheit“ zurückgeführt.

„Also es war meistens ein Dreier-Durchschnitt. Also es war wirklich nicht gut. Und auch in der Berufsschule habe ich mich nicht mit guten Noten ausgezeichnet. Man muss sagen, dass ich mich da auch nicht wirklich bemüht habe." (N020, 44)

Nicht zuletzt spielen Einflüsse der Bildungsherkunft und der – überwiegend nicht-akademisch geprägten – familialen Sozialisation, die auf direkte oder indirekte Weise auf die Schulwahl- und Ausbildungsentscheidungen eingewirkt haben, eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für die Aufnahme einer Berufsausbildung. Eine geringe Überzeugung von der Leistungsfähigkeit des Kindes sowie das Bedürfnis nach Statussicherung und Risikominimierung durch eine „vernünftige" Berufswahl werden als Gründe für den Verzicht auf eine weiterführende Schulbildung seitens der Eltern angeführt.

„Fast mein ganzer Freundeskreis damals hat Abitur erstmal gemacht und ich durfte von meinen Eltern aus kein Abitur machen, weil meine Eltern halt eben in mir nicht den typischen Abiturienten gesehen haben, sondern mehr den Handwerker. Und dementsprechend haben sie mich da auch nicht unterstützt." (E257, 21)

Die Berufswahl wird von den nicht-traditionellen Studierenden als wenig reflektierter Prozess beschrieben. Für kaum eine(n) der Befragten erfolgte dieser Übergang am Ende der Schulzeit mit einer klaren beruflichen Orientierung. Die Selbst- (wie auch Fremd-)Zuschreibung eingeschränkter persönlicher Chancen auf dem Ausbildungsmarkt führte vielmehr zu einer eher pragmatischen Berufsfindung, bei der die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen genutzt wurden.

Erst im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sowie der Erwerbstätigkeit werden eigene Vorstellungen über berufliche Interessen und Optionen entwickelt, gefestigt und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten abgewogen. Während die nicht-traditionellen Studierenden in der Schulzeit nur wenig Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hatten, werden Erfolgserlebnisse während der Berufsausbildung, vor allem aber im Rahmen von Fortbildungen und der beruflichen Tätigkeit, zu wichtigen Anregungserfahrungen, die zum Erkennen persönlicher Potentiale geführt haben. Anerkennung und Bestärkung aus dem sozialen Umfeld, durch Kolleginnen und Kollegen, Lehrende und Ausbildende, Freunde, seltener durch Arbeitgeber, spielten hierbei eine zentrale Rolle.

Zugleich zeigen sich berufliche Diskrepanzerfahrungen, die einen zentralen Stimulus bei der Entscheidung zur Studienaufnahme darstellen. Zu diesen Diskrepanzen gehören *erstens* fehlende Weiterqualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in der beruflichen Tätigkeit, die zum einen die Ausübung bestimmter Aufgaben, zum anderen aber auch den Aufstieg in höhere Berufspositionen einschränken. *Zweitens* werden die Arbeitsbedingungen und Anforderungen der Erwerbstätigkeit häufig als Gründe für eine zunehmende Unzufriedenheit angeführt, z. B. Diskrepanzen zwischen dem eigenem Anspruch an die Arbeit und den Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz, fehlende Wertschätzung der Arbeit – auch in Form monetärer Anerkennung – sowie Probleme bei der Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit mit Fa-

milie und Privatleben, aber auch gesundheitliche Belastungen. *Drittens* trage aus Sicht der Befragten eine fehlende Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit, verbunden mit dem Wunsch nach Korrektur einer falschen Berufswahl, zu einer Neuorientierung bei.

Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit haben die nicht-traditionellen Studierenden nahezu keine. Nur eine Person hat sich aus einer längeren Phase der Erwerbslosigkeit heraus für ein Studium entschieden, um die Zeit sinnvoll zur Verbesserung der Jobaussichten zu nutzen. Auch dies stützt die Vermutung, dass es sich bei beruflich qualifizierten Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung um eine eher selektiv zusammengesetzte Gruppe von leistungsfähigen, zielstrebigen und motivierten Personen handelt, die über eine – unterhalb des Hochschulstudiums – durchaus hohe berufliche Qualifikation verfügen (wie der Abschnitt 4 zeigte).

6 Studienmotive und Entscheidungsprozesse: Die Wirksamkeit von Selbstselektion

Der Entscheidungsprozess, der in den Entschluss mündet, aus der Phase der Erwerbstätigkeit heraus ein Studium anzustreben, ist für die Zielgruppe als biografisch bedeutsam einzuordnen. Denn nicht-traditionelle Studierende, anders als Abiturientinnen und Abiturienten, die direkt nach der Schule in die Hochschule wechseln, verfügen nicht über vorstrukturierte normative Orientierungsmuster für den Übergang aus dem Beruf in die Hochschule (Kamm/Otto 2013). Es handelt sich also bei ihnen um eine Statuspassage ohne vorgegebene Verhaltens- und Rollenmodelle mit erhöhten Anforderungen an den Entscheidungsprozess. Da die Studienentscheidung in diesem Sinne an keiner institutionalisierten Statuspassage liegt, muss der Entschluss zu studieren vor dem Hintergrund zumindest temporärer Verunsicherungen der (beruflichen und persönlichen) Identität individuell abgewogen und subjektiv begründet werden.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es sich bei den Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender um einen wohlreflektierten Prozess handelt, der mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Dieses hohe Maß an Deliberation von Chancen und Risiken dürfte einer der ausschlaggebenden Gründe dafür sein, warum der Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger an deutschen Hochschulen trotz einiger Öffnungsmaßnahmen nach wie vor nur auf geringem Niveau anwächst[13] und auch zukünftig nicht zu der befürchteten „Explosion" der Studiennachfrage aus dieser Zielgruppe führen wird. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses für oder gegen ein Studium sind das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen während

13 Hier muss allerdings auch berücksichtigt werden, dass es häufig Quoten für diese Gruppe bei der Hochschulzulassung gibt.

der Studienzeit, der Vergleich mit alternativen Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter wichtige Gesichtspunkte, die in die Überlegungen der Studieninteressierten einbezogen werden. Im Ergebnis wird das Risiko, das mit der Entscheidung für das Studium verbunden ist, aufgrund der subjektiv als sicher geltenden Rückkehroption in den alten Beruf mehrheitlich als gering und kalkulierbar wahrgenommen.

Aus dem Datenmaterial lassen sich vier zentrale Studienmotive nicht-traditioneller Studierender herausarbeiten:

(1) „Flucht" aus dem gegenwärtigen Beruf – „Ich wollte aus meinem Bereich raus (...)"

Die zuletzt ausgeübte Berufstätigkeit stellt in diesem Fall die zentrale Projektionsfläche dar, an der das Studium begründet wird. Diejenigen nicht-traditionellen Studierenden, die ein solches „Fluchtmotiv" aufweisen, erhoffen sich vom Studium primär einen Ausweg aus ihrer derzeit als unbefriedigend empfundenen beruflichen Situation. Zukunftsszenarien eines Verbleibs im alten Beruf bis zum Renteneintritt werden als nicht hinnehmbar bewertet. Einige der Befragten berichten von einer zunehmenden Arbeitsunzufriedenheit im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit. Ein kleiner Teil interpretiert bereits die eigene Berufswahl nach dem (meist mittleren) Schulabschluss, die häufig auf Anraten des Elternhauses oder aus Mangel an Ausbildungsalternativen vorgenommen wurde, aus heutiger Perspektive als falsch. Das Studium dient primär der Korrektur einer ursprünglich eingeschlagenen Berufslaufbahn und der Berufswahl und damit einer beruflichen Um- oder Neuorientierung, zum Teil aber noch ohne ein konkretes neues Berufsziel.

(2) Beruflicher Aufstieg – „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr"

Die Option des beruflichen Aufstiegs ist für viele nicht-traditionelle Studierende von besonderer Bedeutung. Die Befragten mit dem Studienmotiv „Flucht" begründen ihre Studienentscheidung damit, dass sie sich von ihrem bisherigen Beruf lösen wollen, betonen also eher ihre berufsbiografische Diskontinuität. Dagegen wissen die Studierenden mit einem Aufstiegsmotiv, dass sie sich gerade im Rahmen ihrer bislang absolvierten beruflichen Karriere weiterentwickeln wollen und damit eher eine Kontinuität auf höherem Niveau akzentuieren. Auch hier fungiert der bisherige Beruf als Projektionsfläche. Die kognitive Dissonanz leitet sich in diesem Fall jedoch vorrangig aus der als nicht gegeben oder zumindest als begrenzt antizipierten beruflichen Aufstiegschance ab. Typischerweise hatten diese Studierenden bereits einige berufliche Fortbildungen absolviert und erkannten dann, dass für das entscheidende Karriereziel ein Hochschulstudium erforderlich ist, und erhoffen sich nun von einem akademischen Abschluss in erster Linie einen persönlichen beruflichen Nutzen. Das Studium bedeutet hier eine Art Aufstiegsfortbildung. Obwohl beruflicher Aufstieg in der Regel mit besserer Entlohnung einhergeht, liegt der Schwerpunkt hier eher auf einer anvisierten höheren beruflichen Hierarchieebene, die mit erwei-

terten Handlungsspielräumen, größerer Anerkennung und Entscheidungsbefugnis verbunden ist.

(3) Finanzielle Verbesserung – „Mein Ziel ist natürlich, möglichst mehr zu verdienen“

Seltener findet sich das direkt ausgesprochene Motiv der finanziellen Verbesserung. Es ist in Abgrenzung zum beruflichen Aufstieg deutlicher auf den erhofften materiellen, ökonomischen Nutzen ausgerichtet, der von den durch einen Studienabschluss eröffneten beruflichen Tätigkeiten erwartet wird. Berufliche Inhalte sind nicht unwichtig, ordnen sich jedoch dem monetären Aspekt unter. Neben dem Einkommen wird eine „sichere berufliche Zukunft“ als hohes Gut eingeschätzt. Ausgangspunkt bildet auch hier die gegenwärtige berufliche Situation, die – in Relation zu anderen Berufsgruppen – als zu gering entlohnt oder mit ungenügenden finanziellen Aufstiegsperspektiven verbunden bewertet wird. Eine Erweiterung des beruflichen Einflussbereichs ohne adäquate Entlohnung wird hingegen als zusätzliche Dissonanz erlebt, die den persönlichen Erwartungen, gleichsam dem persönlichen Gerechtigkeitssinn widerstrebt.

(4) Interesse und persönliche Weiterbildung – „Weil mich das wahnsinnig interessiert“

Das Studienmotiv der persönlichen Weiterbildung grenzt sich von den drei erstgenannten Typen ab, weil es hauptsächlich intrinsisch begründet und nicht primär auf die Arbeitswelt ausgerichtet ist, wenngleich sich ein Bildungsinteresse zum Teil auch aus unbefriedigenden bisherigen beruflichen Erfahrungen entwickeln kann. Das Studium steht hier nicht für Berufswechsel, Karrieren oder finanzielle Verbesserung, sondern als Verwirklichung einer inneren Haltung oder eines alternativen Lebensmodells. Hier manifestiert sich am deutlichsten ein Selbstentfaltungsmotiv, das auch in einer fach-inhaltlichen Neugierde bestehen kann. Der berufliche Verwertungszusammenhang wird dabei entweder gänzlich ausgeblendet, oder spielt eine untergeordnete Rolle.

Im Ergebnis stehen drei eher berufsorientierte einem eher persönlichkeitsorientierten Motiv gegenüber. Auch wenn qualitative Daten nicht repräsentativ sind, beeindruckt doch die Dominanz beruflicher Motive. Von den 46 ausgewerteten Interviews ließen sich nur fünf dem Motivtyp „Interesse und persönliche Weiterbildung“ zuordnen. Alle anderen verbinden das Studium sehr deutlich mit der eigenen beruflichen Zukunft und betrachten den Studienabschluss als individuelle Investition, als Mittel zum Zweck der beruflichen Zielerreichung (Pull-Faktor) oder, andersherum, zur Überwindung beruflicher Diskrepanzerfahrungen (Push-Faktor) (Kamm/Otto 2013). Wenn frühere Studien (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991) noch eine Dominanz persönlichkeitsorientierter Studienmotive zeigten, scheinen die hier dargelegten Befunde eher einen Wandel in der Motivlage von überwiegend persönlichkeitsbetonten hin zu stärker berufsorientierten Aspekten zu bestätigen.

Da sowohl frühere als auch neuere Untersuchungen methodisch variieren, scheinen diese Ergebnisse von methodischen Differenzen relativ unabhängig zu sein und eher eine Art Wertewandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen – Bildung als Instrument für Karriere und Aufstieg – zu signalisieren. Danach hat sich eine Art „Generationenwechsel" im nicht-traditionellen Bildungstyp vollzogen, der in erster Linie durch die zunehmende „Akademisierung" von Arbeitsmarktstrukturen (Severing/Teichler 2013) herbeigeführt wird. Nicht-traditionelle Studierende scheinen ihre Studienentscheidungen im Blick auf Risiken und Erträge heute nüchterner als frühere Generationen abzuwägen. Aber so wie es in früheren Untersuchungen auch einen hohen Anteil instrumenteller Motive gab, so gibt es auch heute noch Personen, die sich aus anderen Gründen für ein Studium entscheiden. Es handelt sich also um Verschiebungen in den Relationen, nicht um einen völligen Austausch. Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass sich diese Motivtypen nicht exklusiv gegenüberstehen, sondern auch miteinander interagieren können.

7 Fazit

Nicht-traditionelle Studierende stellen eine wachsende, aber immer noch kleine Gruppe unter den Studierenden dar. Zwar hat sich ihr Anteil an allen Studienanfängern in den vergangenen fünfzehn Jahren etwa vervierfacht, bleibt jedoch immer noch auf geringem Niveau und ist weit von den gelegentlich zu hörenden Befürchtungen entfernt, dass die Öffnung des Hochschulzugangs zu einem Massenansturm auf die Hochschulen führen würde. Insgesamt liefern die dargestellten Befunde Hinweise darauf, dass es sich bei der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden um eine zwar heterogene, aber selektiv zusammengesetzte Gruppe von Personen handelt. Dies kann verschiedene Gründe haben, die sich als eine Wechselwirkung von strukturell bedingter Selektion und individueller Selbstselektion beschreiben lassen.

Selektionsprozesse werden zum einen in institutionellen Merkmalen, zum anderen in biografischen Voraussetzungen greifbar. Auf der institutionellen Seite werden sie vor allem in der geringen Transparenz der Möglichkeiten einer Studienaufnahme über den Dritten Bildungsweg (Information, Beratung) (Banscherus/Kamm/Otto 2015), den Hürden im Hochschulzugang (z. B. Anerkennungs- und Affinitätsbestimmungen), aber auch in der Form der Studienorganisation – z. B. einer Präferenz für flexible Studienformate bei gleichzeitigem Angebotsdefizit im deutschen Hochschulsystem – wirksam. Eine ausgeprägte Selektivität ist aber auch darin zu erkennen, dass die Zusammensetzung dieser Gruppe auf recht hohe biografische Vorleistungen durch Schulabschluss, Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbstätigkeit schließen lässt, die sie deutlich vom „Durchschnitt" der Bevölkerung abheben. Trotz dieser Selektivität dieses Zugangsweges wird an einer Stelle aber auch ein sozialer Öffnungseffekt deutlich, nämlich bei der Bildungsherkunft dieser Studierenden, die

gleichsam einen doppelten Bildungsaufstieg aufweisen: innerhalb ihrer eigenen Bildungsbiografie wie gegenüber dem Bildungsstatus ihrer Eltern. Im Vergleich der verschiedenen Studierendengruppen erweist sich kein Zugangsweg als so offen – gemessen an der Bildungsherkunft – wie der Dritte Bildungsweg.

Selbstselektionsprozesse sind vor allem in den Studienentscheidungen, in Verbindung mit den bildungs- und berufsbiografischen Verläufen, erkennbar. Typischerweise entstehen Ambitionen, einen akademischen Abschluss zu erwerben, aus den bisherigen Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung sowie der Erwerbstätigkeit, die – gemessen an dem eigenen Erwartungshorizont – offensichtlich nur eine unzureichende bzw. unbefriedigende Perspektive bieten. Nicht-traditionelle Studieninteressenten zeigen ein hohes Weiterbildungs- und Aufstiegsinteresse, das sich auch in den Studienmotivationen widerspiegelt, die überwiegend auf berufliche Weiterentwicklung oder Neuorientierung gerichtet sind. Berufliche (oder lebensgeschichtliche) Diskrepanzerfahrungen lassen den Entschluss reifen, durch ein Studium biografische oder berufliche Barrieren zu überwinden und höhergesteckte lebensgeschichtliche Ziele zu verwirklichen. In dieser Art der subjektiven Verarbeitung sind ebenso Selbstselektionsfaktoren zu sehen wie in dem durchaus reflektierten, risikoabwägenden Entscheidungsprozess, der zum Studium hinführt und Arbeitsmarktaspekte einschließt. Auch Befürchtungen, den Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen zu sein, könnten hier eine Rolle spielen (Dahm/Kerst, im Erscheinen).

Angesichts dieser Interaktion zwischen Selektions- und Selbstselektionsfaktoren kommen Zweifel auf, ob tatsächlich mit einer massenhaften Studiennachfrage durch nicht-traditionelle Studierende zu rechnen ist. Dieses Ineinandergreifen von Selektion und Selbstselektion führt dazu, dass nicht-traditionelle Studierende keinen Querschnitt der erwerbstätigen Bevölkerung darstellen, sondern eher so etwas wie eine Art „Elite" unter den Erwerbstätigen, die (noch) nicht über einen Hochschulabschluss verfügen. Möglicherweise wird auch in Zukunft die qualitative Bedeutung dieses Zugangsweges größer als seine quantitative sein.

Literatur

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, S. 577–606.

Anslinger, E./Heibült. J./Müller, M. (2015): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@), H. 27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf [23.04.2015].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baethge, M./Cordes, A./Donk, A./Kerst, C./Wespel, J./Wieck, M./Winkelmann, G. (2015): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2015. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1-2015. Hannover und Göttingen. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2015/StuDIS_01_2015__2_.pdf [17.05.2015].

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallstein, S. 93–116.

Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 81–96.

Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G./Wolter, A./Koepernik, C. (Hg.), Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München: Juventa, S. 221–237.

Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule: Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 20). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. von (Eds.) (2011): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14/2011. Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS).

Brändle, T./Cascone, S./Lengfeld, H./Ohlert, C. (2015): Studierende ohne Abitur in der Studieneingangsphase. Ergebnisse der Befragung von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Hamburg: Universitätskolleg. Online: https://www.universitaetskolleg.de/projekte/tp29/tp29media/braendle-et-al-2015-studierende-ohne-abitur.pdf [24.03.2015].

Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 92–119.

Brauns, H./Steinmann, S./Haun, D. (2000): Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. In: ZUMA Nachrichten 24, H. 46, S. 7–63.

Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 188). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013): „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule 105, S. 382–401.

Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 34–39.

Dahm, G./Kerst, C. (i. E.): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden (Arbeitstitel). Erscheint in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C.(Hg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen (Arbeitstitel). Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster: Waxmann.

Dahrendorf, R. (1959): Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungswegs in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In: Dahrendorf, R./Ortlieb, H.-D. (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 37–68.

Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung (Reihe Wirtschaft und Bildung, Band 62). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh (CHE-Arbeitspapier 177) URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [23.04.2015].

Fengler, H./Jankofsky, B./Reibstein, E./Weißbach J. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang – Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. (Informationen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 21). Oldenburg: bis – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Friebel, H. (Hg.) (1978): Studierende Erwachsene im zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme. Braunschweig: Westermann.

Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern (HIS-Kurzinformation A10/1994). Hannover: HIS.

Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, H. 4, S. 34–53.

Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 40–46.

Kasworm, C. E. (1993): Adult higher education from an international perspective. In: Higher Education, 25, pp. 411–423.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.) (1997): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studienerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, P. (Hg.), Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15. Klagenfurt, S. 129–159.

Scholz, W.-D./Wolter, A. (1986): Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U/Fülgraff, B./von Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 23). Bonn: BMBW, S. 19–125.

Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: bis – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Schroeter, K. R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Soziologische Arbeitsberichte 24). Kiel.

Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hg.) (2000): Higher education and lifelong learners. International perspectives on change. London/New York: Routledge.

Schuetze, H. G. (2015): From adults to non-traditional students to lifelong learners. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20/2, pp. 37–55.

Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: BMBW.

Severing, E./Teichler, U. (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann.

Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.

Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die Hochschule 13, H. 2, S. 65–80.

Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die Hochschule 21, H. 1, S. 154–168.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 8–39.

Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ., S. 33–97.

Wolter, A. (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional students in German higher education. In: M. Slowey, M./ Schuetze, H. G. (Hg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York: Routledge, S. 43–59.

Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate

Alexandra Jürgens/Bernd Zinn

1 Problemaufriss

Hochschulen in Deutschland sind historisch bedingt primär auf das grundständige Studium traditionell Studierender fokussiert. Dies spiegelt sich in den Studienangeboten der staatlichen Hochschulen wider, die traditionell Studierende im Vollzeitstudium als Zielgruppe adressieren. So berichten Minks et al. (2011) beispielsweise für das Studienjahr 2011 lediglich von 257 berufsbegleitenden Bachelorstudienangeboten an privaten und staatlichen Hochschulen in Deutschland, wobei die ganz überwiegende Anzahl der Studienangebote an Fachhochschulen ausgebracht wird (ebd., S. 25 ff.). Davon werden etwa die Hälfte durch private Hochschulen angeboten, mit einer starken Konzentration auf die beiden Fachrichtungen Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (ebd.). In mehreren europäischen Ländern stellt sich die Angebotssituation im Hochschulbereich anders dar. Dort sind nicht-traditionell Studierende eine explizite Studierendengruppe an den Hochschulen und berufsbegleitende Studiengänge werden in einer deutlichen Breite angeboten (vgl. z. B. Hanft 2008).

Der Zugang zur Hochschule auf der Grundlage beruflicher Bildungsabschlüsse und die Flexibilisierung des Studiums haben in den letzten Jahren aber auch in Deutschland eine höhere bildungspolitische Aufmerksamkeit gewonnen. Nachdem rechtliche und strukturelle Bedingungen zur Ausgestaltung des Übergangs zwischen beruflicher und akademischer Bildung weitestgehend geklärt scheinen (vgl. z. B. Zinn 2012) und die Quote der Beruflich Qualifizierten in der letzten Dekade gestiegen ist, sind mittlerweile auch mehrere empirische Studien im Bezugsfeld erschienen.

Um Übergänge zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem zu entwickeln und zu optimieren, sind evidenzbasierte Erkenntnisse zu beruflich qualifizierten Studierenden, sowohl im Hinblick auf berufsschulische als auch hochschulische Implikationen, von zentraler Bedeutung. Spezifische Kenntnisse zu den nicht-

traditionellen Studierenden können sowohl in einer bildungspolitischen Perspektive beispielsweise zur Erhöhung der Bereitschaft zur akademischen Weiterbildung beitragen als auch in hochschuldidaktischer Perspektive beispielsweise für eine bessere Binnendifferenzierung und Optimierung der Lehr-Lernprozesse im Studium hilfreich sein.

Obwohl man bei der Erforschung zu nicht-traditionellen Studierenden (NTS) und insbesondere zu beruflich qualifiziert Studierenden (BQS) im Vergleich zu den empirischen Erkenntnissen zu traditionell Studierenden (TS) immer noch am Anfang steht (vgl. Wolter 2010; Hanft/Brinkmann 2013; Jürgens/Zinn 2012; Grendel et al. 2011), sind ausgehend von Forschungsbestrebungen aus den 1980er Jahren mittlerweile eine ganze Reihe von empirischen Partialstudien im Bezugsfeld erschienen.

Im vorliegenden Beitrag wird der empirische Forschungsstand zu nicht-traditionell Studierenden und insbesondere zur Teilgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden systematisiert und zusammengefasst dargestellt, um daran anschließend Forschungsdesiderate im Bezugsfeld des Studiums Beruflich Qualifizierter zu skizzieren.

2 Forschungslage

2.1 Chronologie des Forschungsstandes

Der Forschungsstand zum Studium Beruflich Qualifizierter kann in einem chronologischen Überblick in vier Forschungswellen differenziert werden:

(1) Die ersten empirischen Studien im Forschungsfeld stammen aus Niedersachsen aus den 1980er und 1990er Jahren (vgl. z. B. Schulenberg et al. 1986; Wolter/Scholz 1986; Reibstein/Wolter 1991; Mucke/Schwiedrzik 1997; Schroeter 1998).

(2) Parallel entstanden Studien in den 1990er Jahren, deren Hintergrund die Bestrebungen zur Neuregelung zum Fachhochschulzugang für Meister und sogenannte Gleichgestellte in fachlich affinen Studiengängen betrafen (vgl. z. B. Fedrowitz/Zempel 1996).

(3) Die dritte Forschungswelle begann in den 2000er Jahren im Kontext der bildungspolitischen Diskussionen zum europäischen Bildungsraum. Inhaltlich beschäftigen sich die Arbeiten überwiegend mit der Erforschung der bildungspolitischen Perspektiven einer stärkeren Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte in Deutschland (vgl. z. B. Hanft 2008; Alheit et al. 2008), mit ersten statistischen Auswertungen über Studierendenquoten (vgl. z. B. Nickel/Leusing 2009) und der Durchlässigkeit und Anrechnungspraxis beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium (vgl. z. B. Buhr et al. 2009; Freitag et al. 2011).

(4) Die vierte (rezente) Forschungswelle entwickelte sich im Bezugsfeld des KMK-Beschlusses vom 06.03.2009 über die Neuregelung des Hochschulzugangs für

beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) ab 2010 und beinhaltet im wesentlichen Berichte von hochschulischen Bildungseinrichtungen zu den Herausforderungen der Hochschulen im Zusammenhang mit der erweiterten Hochschulöffnung (vgl. z. B. Jürgens/Zinn/Schmitt 2011), ein Beschreibungswissen zur „neuen" Studierendengruppe mit einem Schwerpunkt auf Studierenden mit Aufstiegsfortbildung (vgl. z. B. Diller et al. 2010; Grendel et al. 2011; Zinn 2012; Jürgens/Zinn 2012; Jürgens 2014) oder fokussiert speziell die Gruppe der berufsbegleitend Studierenden (vgl. z. B. Hanft 2008; Hanf/Knust 2010; Freitag 2011). Viele Studien sind dabei im Kontext von BMBF-geförderten Projekten (z. B. „Aufstieg durch Bildung") entstanden (z. B. Brändle et al. 2013; Kamm/Otto 2013), resultieren aus dem Förderprojekt „Offene Hochschulen Niedersachsen" (z. B. Otto/Schwaniger 2013; Maertsch/Voitel 2013; Röbken/Mertens 2013) oder wurden durch weitere spezifische Förderprojekte der Länder (z. B. Berg et al. 2014) initiiert. Darüber hinaus liefern statistische Berichte, wie z. B. die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013), die Daten des Statistischen Bundesamts oder international vergleichende Studien (vgl. z. B. Gwosc et al. 2011) Informationen über die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden (non-traditional students).

In den vorliegenden Überblicksartikeln zum empirischen Forschungsstand sind die uns vorliegenden Studien eingeflossen, die im Zeitraum 1986 bis 2014 publiziert wurden. Diese Studien sind im Überblick mit den Autoren, dem Erscheinungsjahr, der Stichprobenbeschreibung und soweit angegeben den Erhebungsinstrumenten und der Testgüte, der Studienform bzw. dem Studienmodell und konstitutionellen Determinanten in der nachstehenden Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Übersicht zu den Studien im Zeitraum 1986–2014

Autor(en)/Jahr	Stichprobenbeschreibung	Erhebungsinstrumente/ Testgüte	Studienform/Studienmodell	Konstitutionelle Determinanten (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund)
Otto & Dahm 2014	Qualitativ, sowie Auswertung der Hochschulstatistik und NEPS-Daten[1]	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A.	NTS ohne FHR = 603 NTS mit FHR = 86 ZBW (Zweiter Bildungsweg) = 251
Jürgens 2014	Quantitative Erhebung, n = 610 BQ-Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (339 mit schulisches HZB und 271 mit beruflicher Aufstiegsfortbildung) 10 Hochschulen und Universitäten bundesweit	Eigener Fragebogen zur Studienmotivation; Studienfachinteresse mit (FSI) von Krapp, Schiefele, Wild & Winteler (1993), Cronbachs α der Subdimensionen von .61 bis .68, Retest-Reliabilität mit .67 zufriedenstellend (ebd.)	Vollzeit: 83,8 % schulische HZB, 67,2 % BQ; Berufsbegleitend: 16,2 % schulische HZB, 29,5 % BQ	Schulische HZB/BQ männlich 84,4 %/91,6 % weiblich 15,6 %/8,4 % Alter Ø 22,4/27,0 Akad. Abschluss Vater 23,9 %/14,3 %, Akad. Abschluss Mutter 12,0 %/10,6 %
Berg, Grendel, Haussmann, Lübbe & Marx 2014	Quantitative Erhebung, n = 503 BQ-Studierende, davon 331 ohne (Fach-)Abitur, davon 31,3 % mit Aufstiegsfortbildung sowie zusätzlich 23 Modellstudierende, 5 Hochschulen, Vollerhebung in RLP, verschiedene Fachrichtungen, vorwiegend Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, Informatik	Eigene; k. A. zur Testgüte	BQ gesamt: 61,1 % Präsenzstudium, 38,9 % anderes Studienmodell BQ ohne Fachabitur: 63,7 % Präsenzstudium, 36,3 % anderes Studienmodell	34,2 % der BQS haben Doppelqualifikation, d. h. neben der beruflichen HZB auch eine schulische HZB BQ gesamt/BQ ohne Fachabitur weiblich 60,5 %/53,8 % männlich 39,5 %/46,2 % Modellstudierende: 78,3 % männlich, 91,3 % unter 25 Jahren, studieren an FH, vorwiegend Ingenieurwissenschaften (91,3 %)
Röbken & Mertens 2013	Quantitative Erhebung, STU +BE-Projekt, n = 3.801, davon 557 NTS und 114 Weiterbildungsstudierende (WBS), k. A. zu Studienfach; NTS Definition: Erfüllung eines Kriteriums: mehr als 20 Stunden Er-	4 Skalen zur Studienmotivation: Intrinsische Motiv. (α = .839) Leistungsmotivation (α = .773) Extrinsische Motiv. (α = .754) Amotivation (α = .796);	3687 Reguläres Vollzeitstudium/114 Studierende in Weiterbildungsstudiengängen	WBS: 39,8 Jahre, 57,1 % weiblich, 14,9 % Migrationshintergrund, 11,6 % Eltern Akademiker, 46,5 % Familiäre/Soziale Verpflichtung NTS: 27,3 Jahre, 49,9 % weiblich, 34,4 % Migrationshinter-

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en)/Jahr	Stichprobenbeschreibung	Erhebungsinstrumente/ Testgüte	Studienform/Studienmodell	Konstitutionelle Determinanten (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund)
	werbsarbeit pro Woche, über 30 Jahre alt, Erwerb HZB, 2. Bildungsweg	k. A. zu Testgüte der anderen Erhebungsinstrumente		grund, 17,9 % Eltern Akademiker, 20,1 % Familiäre/Soziale Verpflichtung
Otto & Schwaniger 2013	Quantitative Erhebung, n = 395 BQ-Studierende ohne Abitur; (776 von 1163 der Befragten haben FH-Reife, 39 mit Aufstiegsfortbildung + 333 mit Begabtenprüfung); diverse Fächer; 5 Hochschulen in Niedersachsen (beide Studien haben auf die Kohorte zurückgegriffen)	Eigene; k. A. zur Testgüte	84,1 % Vollzeit 12,9 % berufsbegleitend 2,5 % Teilzeit	55 % weiblich 20,5 % unter 25 Jahre, 35,7 % 25–30 Jahre, 29,4 % 30–40 Jahre, 14,4 % über 40 Jahre Ø 17,6 Stunden Erwerbsarbeit pro Woche
Maertsch & Voitel 2013		Eigene; k. A. zur Testgüte		
Kamm & Otto 2013	leitfadengestützte Interviews mit n = 50 NTS an 8 Hochschulen, Eingangsbefragung und zweite Erhebung im 3. Semester, k. A. zu Studienfachrichtung	Eigene, qualitativ; k. A. zur Testgüte	k. A.	k. A.
Brändle, Ordemann, & Lengfeld 2013	Quantitative Erhebung, PETS-Projekt, Studierende des Bachelorstudiengangs Sozialökonomie, n = 266, NTS/TS; Definition NTS: Alle Studierende ohne Abitur	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A.	79,7 % allgemeine HZB (Abitur), 3,4 % davon auf dem zweiten Bildungsweg 10,8 % Fachhochschulreife, (8,6 %) Polytechnischen Oberschule; NTS/TS = 20,6 %/79,8 % Alter Ø 25,5/22,5 J. Mit Abitur: gehobener (27,1 %) oder hoher (34,3 %) sozialer Schicht NTS: niedrige (9,1 %) oder mittlere (36,4 %) soziale Schicht

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en)/Jahr	Stichprobenbeschreibung	Erhebungsinstrumente/ Testgüte	Studienform/Studienmodell	Konstitutionelle Determinanten (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund)
Jürgens & Zinn 2012	Quantitative Erhebung, n = 368 Studierende Ingenieurwissenschaften, davon TS (Vollzeit) n = 300 und NTS (Berufsbegleitend) n = 68, 4 Kohorten nach HZB	Eigenes Instrument zur Studienmotivation; Kompetenzen in Mathematik und Physik mit adaptierten Instrumenten aus TIMSS/III (Baumert et al., 1999); Studienfachinteresse (Krapp et al., 1993); Epistemologische Überzeugungen mit adaptiertem WÜGTA (Zinn 2011); Lernstrategien (Tenberg 2007); k. A. zur Testgüte	Berufsbegleitend/NTS: 1. ohne schulische HZB n = 28 2. mit schulischer HZB n = 40 Vollzeit/TS: 3. ohne Berufsausbildung n = 17 4. mit Berufsausbildung n = 127	Gruppe 1: 100 % männlich, Ø 30 Jahre, 57 % Hauptschule, 43 % Realschule, 1 % Akad. Abschluss Vater Gruppe 2: 85 % männlich, Ø 24,8 Jahre, 17,5 % Abitur, 82,5 % FH-Reife, 30 % Doppelqualifikation berufliche + schulische HZB, 17,5 % Akad. Abschluss Vater Gruppe 3: 87 % männlich, Ø 20,6 Jahre, 74 % Abitur, 26 % FH-Reife, 24 % Akad. Abschluss Vater Gruppe 4: 84 % männlich, Ø 22 Jahre, 9 % Abitur, 91 % FH-Reife, 24 % Akad. Abschluss Vater
Schröder, Flatau, & Emrich 2011	Quantitative Erhebung, n = 51 Studierende und Studienabbrecher ohne Abitur im Saarland seit 1995, (27,1 % mit Fachabitur), diverse Fächer	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A./impliziert Vollzeit	Schulbildung: Hauptschule 12,5 %; PO 2,1 %; Realschule 56,3 %; Fachabitur 27,1 %; 42,6 % mit Aufstiegsfortbildung
Diller, Festner, Freiling, & Huber 2010	Qualitative Erhebung mit n = 35 BQ-Studierende, deutschlandweit, sowie n = 36 mit Externenprüfung Berufsausbildung	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A.	Gruppe BQ-Studierende: 60 % weiblich, 69 % Realschule, 14 % FH-Reife, 17 % Sonstige
Scholz 2006	Quantitative Erhebung mit n = 232 an 9 Hochschulen und Universitäten in Niedersach-	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A.	n = 230, zwei Drittel weiblich, 17 % Meister,

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en)/Jahr	Stichprobenbeschreibung	Erhebungsinstrumente/ Testgüte	Studienform/Studienmodell	Konstitutionelle Determinanten (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund)
	sen, vorwiegend Lehramt in Pädagogik			4 % Techniker, 3 % Betriebswirt, 54 % Fachschule Erzieher; 7 % HS, 79 % RS; 15 % Vater, 5 % Mütter und 28 % der Partner sind Akademiker; 39 % haben Kinder
Alheit, Rheinländer, & Watermann 2008	Qualitative Erhebung mit n = 2x400, 6 deutsche Universitäten und Fachhochschulen sowie quantitative Analyse mit n = 866, n = 112 für Typologiebildung	Studienpassung in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan 1993, 6 Subskalen (α = .50 – .86); Sozio-ökonomischer Status mit ISEI; Erfassung kultureller Praxis mit eigener Skala (α = .66); Latente Klassenanalyse	k. A.	n = 866 aus quantitativer Analyse: 50 % weiblich, Ø 36,8 Jahre, 65 % FernUni, 71 % berufstätig, 44,6 % Vollzeitbeschäftigt, ca. 50 % ohne Abitur
Schroeter 1998	Quantitative Erhebung (Totalerhebung) aller Studierender ohne Abitur der Hochschulen in Schleswig-Holstein sowie leitfadengestützte Befragungen und Tiefeninterviews	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A., Vollzeitstudium implizit	49 % Fachschulausbildung 32 % Meister 19 % Ausbildung Ø 13,7 Jahre Berufserfahrung
Mucke & Schwiedrzik, 1997/Sammelband, versch. Autoren	Mucke: 55 Interviews Rau: Studierende ohne Abitur an Berliner Unis 1991–1993, k. A. zur Erhebungsmethode	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A., Vollzeitstudium implizit	
Richter 1995	Auswertung aller n = 1223 Studierender und Absolventen des Fachbereichs Psychologie der Universität Osnabrück, sowie quantitative Befragung mit n = 328	Auswertung der Studierendenstatistik und schriftliche Befragung (Oldenburger Bogen); k. A. zur Testgüte	k. A., Vollzeitstudium implizit	Auswertung Statistik: 748 exmatrikuliert, 11 beurlaubt, 464 immatrikuliert, davon 305 Abitur, 43 NAK (Nichtabiturienten mit Vorbereitungs-

(Fortsetzung Tab. 1)

Autor(en)/Jahr	Stichprobenbeschreibung	Erhebungsinstrumente/ Testgüte	Studienform/Studienmodell	Konstitutionelle Determinanten (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund)
				kurs), 35 Kolleg, 16 Abendgymnasium, 65 Sonstige; Alter NAK + Abendgymnasium: Ø 28/29,7 Jahre
Schulenberg, Scholz, Wolter, Füllgraf, Mees, & Maydell 1986	Quantitative Erhebung bei n = 2039 Studierenden der Uni Oldenburg, Hannover, Göppingen, davon 822 Abiturienten, 513 Abendgymnasium, 704 Z-Prüfung, Rücklauf 45 %	Eigene; k. A. zur Testgüte	k. A., Vollzeitstudium implizit	Soziale Herkunft; Z-Prüfung/ Abendgymnasium 7–8 % Akademiker, 28–30 % Arbeiter; Abitur 24 % Akademiker, 10 % Arbeiter

[1] Nationales Bildungspanel, siehe https://www.neps-data.de/

2.2 Motive der Studienaufnahme, Erwartungen und Studienziele

Ausgehend von biografischen Interviewanalysen mit Beruflich Qualifizierten, die sich zu einem Hochschulzulassungsverfahren angemeldet hatten, ermittelte Mucke (1997) mehrere Motive für das angestrebte Studium: Die Stärkung des Selbstwertgefühls durch eine persönliche Weiterentwicklung geht einher mit dem Wunsch nach Eröffnung neuer beruflicher Perspektiven. Das Interesse am Studienfach ist dabei eng an den Fachbereich der bisherigen beruflichen Tätigkeit gebunden. Rau (1997) bezeichnet den Motivationsgrad der Studierenden, ohne Abitur ein Studium aufzunehmen, als intrinsisch motiviert. Wolter (1997) fasst zusammen, dass die Studienaufnahme entweder als Weiterbildung und beruflicher Aufstieg im Rahmen des einmal gewählten Berufsfeldes erfolgt oder als Berufswechsel bzw. nachträgliche Korrektur der früher getroffenen Berufswahl begründet ist. Schulenberg et al. (1986) berichten, dass Abiturienten ihr Studium eher berufs- und fachorientiert wählen, während Studierende mit Z-Prüfung und Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auf dem Abendgymnasium erworben haben, ein Studium vorrangig aus persönlichkeits- und bildungsorientierten Motiven wählen. Auch Richter (1995) stellt fest, dass die Studienmotivation von Nichtabiturienten durch ein zentrales Weiterbildungsinteresse gekennzeichnet ist. Vorrangig fachliches Interesse und persönliche Neigungen sowie konkrete Berufsinteressen scheinen in hohem Maße bedeutend zu sein. Dass der Studienentscheidung von Studierenden ohne Abitur vor allem das individuelle Fortkommen zugrunde liegt, berichtet Schroeter (1998). Der Wunsch nach Weiterqualifikation, eine größere berufliche Freiheit und die Steigerung der Eigenständigkeit und Entscheidungsautonomie sind in der Studie von Schroeter (ebd.) die zentralen Studienmotive. Hinsichtlich der Studienerwartungen differenziert Schroeter (ebd.) FH-Studierende, die einen beruflichen Aufstieg mit einem Studienabschluss verbinden, und Uni-Studierende, die eher die Erweiterung des persönlichen Bildungshorizonts anstreben und weniger karriereorientiert studieren. Kreitz und Otten (2000) zeigen bei ihrer Studie mit über 400 nicht-traditionell Studierenden, dass der Hauptgrund zur Aufnahme des Studiums fächerübergreifend in der „Erweiterung des Wissenstands und im persönlichen Bildungsinteresse" liegt, gefolgt von einem „speziellem Interesse an einem Fachgebiet" (ebd., S. 162). Scholz (2006) zeigt in seiner Befragung von 232 Studierenden ohne schulische HZB, dass der Studienwunsch vorwiegend geprägt ist durch den persönlichen Weiterentwicklungswunsch (87 %), gefolgt von dem Wunsch nach beruflicher Kontinuität (70 %) oder durch den Wunsch nach beruflichem Wechsel (66 %). In späteren qualitativen Studien (vgl. z. B. Freitag 2011) wurde anhand von biografisch narrativen Interviews bei beruflich qualifizierten Studierenden festgestellt, dass diese oft aus Gründen der sozialen Mobilität, wie beispielsweise des beruflichen Aufstiegs, eine akademische Weiterbildung anstreben (vgl. Zinn 2012). Kamm und Otto (2013) berichten aus einer weiteren qualitativen Erhebung mit nicht-traditionell Studierenden (n = 50), dass im Bereich der Studienmotivation das formale Erreichen des akademischen Abschlusses sowie der Wunsch nach beruflicher Mobilität als typisch für diese Studierenden bezeichnet werden kann. Ein weiteres Motiv stellt das Bedürfnis nach

Absicherung der gegenwärtigen beruflichen Position vor dem Hintergrund des Akademisierungstrends im Arbeitsmarkt dar. Aktuelle Studien bestätigen vorrangig das allgemeine Fortbildungsinteresse und den Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung als maßgebliche Studienmotivation (vgl. z. B. Jürgens 2014; Otto/Schwaniger 2013; Buchholz et al. 2012; Jürgens et al. 2011). Grendel et al. (2011) nennen in ihrer Vollerhebungsstudie mit beruflich qualifizierten Studierenden des Wintersemesters 2010/11 in Rheinland-Pfalz mit rund n = 600 als zentrale Motivation für die Studienaufnahme: die Vertiefung fachlicher Kenntnisse, die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Aussicht auf gute Verdienstmöglichkeiten (ebd., S. 13). Grendel und Haussmann (2012) zeigen zudem, dass die Studienentscheidung häufig erst während der Berufstätigkeit getroffen wird, primär intrinsisch und leistungsorientiert motiviert ist und mit 89 % im selben fachlichen Umfeld liegt wie die vorangegangene Berufstätigkeit. Otto und Dahm (2014) berichten, entgegen dieser Erkenntnisse, in ihrer qualitativen Befragung als Hauptmotiv der Studienaufnahme die „Flucht aus dem alten/gegenwärtigen Beruf“, gefolgt vom „beruflichen Aufstieg“. Möglicherweise resultiert dieser scheinbar konträre Befund zu Grendel und Haussmann (2012) aus der negativen Formulierung „Flucht“. Brändle et al. (2013) bestätigen in ihrer Eingangserhebung mit traditionell und nicht-traditionell Studierenden und (n = 233), dass die Studienentscheidung von beruflich qualifizierten Studierenden gezielter getroffen wird als bei traditionell Studierenden (ebd. S. 6) und dass die nicht-traditionell Studierenden mit dem Studium in einem stärkeren Maß individuelle Interessen verfolgen. Schröder et al. (2011) berichten, dass für Studierende ohne Abitur die Erweiterung des eigenen Horizonts sowie der Erwerb einer verantwortungsvollen Position maßgeblich sind. Zudem belegen die Befunde von Schröder et al. (2011), dass der Steigerung des Einkommens, entgegen den Ergebnissen der Studie von Jürgens (2014), nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird. Diller et al. (2010) kategorisieren ihre Befunde zur Studienmotivation in drei zentrale berufliche Motivkategorien: (1.) Bewahren: Arbeitsplatzsicherheit steigern, Status bei Arbeitgeberwechsel sichern, (2.) Verändern: Fachwissen erweitern, Tätigkeitsniveau erhöhen, Beschäftigungsalternativen eröffnen, (3.) Aufsteigen: Einkommen steigern, berufliche Position verbessern. Kreitz und Otten (2000) stellen fest, dass sich Prozesse der „Wahlverwandtschaft“ zwischen Fach und Studierenden ergeben, sodass bestimmte Fächer aus Motiven präferiert werden, die ein spezifisches Passungsverhältnis zum Fach aufweisen. Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften bestätigen die Forscher ein deutlich stärkeres Interesse am beruflichen Aufstieg als Studierenden anderer Fächergruppen (ebd., S. 163).

Bei einem Zwischenfazit zu den motivationalen Lernermerkmalen ist festzustellen, dass die aktuellen Studienbefunde (nach Öffnung der Hochschule für beruflich qualifiziert Studierende) zu den allgemeinen Studienmotiven, Erwartungen und Studienzielen ähnliche Aspekte wie bereits die Studien aus den 1980er und 1990er Jahren (vgl. z. B. Schulenberg et al. 1986; Richter 1995; Mucke/Schwiedrzik 1997) beleuchten. Durch unterschiedliche Benennungen der Motive und die damit einhergehende Konstruktunschärfe ist eine Vergleichbarkeit nicht unproblematisch. Dennoch ver-

dichten sich die Befunde vor dem Hintergrund der Einschränkung in den referierten Studien zu den motivationalen Aspekten für die Aufnahme eines Studiums, den Erwartungen und den Studienzielen um die Kernbereiche (1.) allgemeines Weiterbildungsinteresse, (2.) Interesse an einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen sowie (3.) konkrete Berufs- und Aufstiegsinteressen.

2.3 Bedenken gegen eine Studienaufnahme

Bedenken, die gegen ein Studium sprechen, sind nach Mucke (1997) die Finanzierung, mangelnde Informationen über Inhalte und Zulassungsverfahren, der Studienablauf selbst und die Vorbereitung darauf sowie die unklaren Bedingungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Studium. Jürgens (2014) belegt, dass zentrale Bedenken der nicht-traditionell Studierenden zudem darin bestehen, ob man den intellektuellen Herausforderungen eines Studiums gewachsen ist und ob die eigene Disziplin und das Durchhaltevermögen ausreichend für ein erfolgreiches Studium sind. Während beruflich qualifizierte Studierende Bedenken hinsichtlich des Studienniveaus haben, sehen Studierende mit schulischer HZB ihr persönliches Durchhaltevermögen und die eigene Disziplin kritisch. Ein weiterer hinderlicher Faktor zur Studienaufnahme ist in aktuellen Untersuchungen die Problematik zur Finanzierung des Studiums (vgl. z. B. Maertsch/Voitel 2013; Jürgens et al. 2011). Kamm und Otto (2013) berichten zudem von einer Grundskepsis der nicht-traditionell Studierenden gegenüber dem Lernort Hochschule, dem akademischen Habitus sowie den antizipierten kognitiven Herausforderungen. Als hinderliche Faktoren nennen Diller et al. (2010) zudem Selbstzweifel und Prüfungsangst. Als weitere Schwierigkeit erweisen sich in mehreren Studien die Mehrfachbelastung durch Studium, Familie und Erwerbstätigkeit (vgl. z. B. Maertsch/Voitel 2013; Diller et al. 2010).

2.4 Herausforderungen während des Studiums

Schulenberg et al. (1986) identifizieren drei zentrale Herausforderungsbereiche zum Studium: (1.) inhaltliche Grundkenntnisse, (2.) formale Grundtechniken und (3.) kognitive und soziale Kompetenzen. Während die Forscher bei Abiturienten eher Probleme bei kognitiven und sozialen Fähigkeiten sehen, mangelt es bei Studierenden ohne Abitur eher an den formalen inhaltlichen Grundkenntnissen. Richter (1995) erfasst als Hauptprobleme bei Studienbeginn die Unübersichtlichkeit und Unpersönlichkeit der Hochschule, bei Nichtabiturienten scheinen die Änderung der Lebenssituation und finanzielle Probleme hingegen bedeutender zu sein. Während des Studiums treten bei allen Studierendengruppen Lernprobleme wie Lernunlust und Konzentrationsschwierigkeiten auf, die aber tendenziell bei Studierenden ohne Abitur geringer ausfallen. Diese hingegen beklagen doppelt so häufig die Mehrfachbelastung durch Studium, Haushalt, Erwerbstätigkeit und Familie. Unterschiede bei den Geschlechtern konnte Richter nicht feststellen. Schroeter (1998) betont ebenfalls die kumulierte Belastung, bedingt durch Familie, Haushalt, Erwerbstätigkeit und Studium sowie die damit einhergehenden beschränkten zeitlichen Ressourcen für

das Studium. Zentrale Herausforderungen werden in der Studie von Schroeter (1998) bei 59 % der Stichprobe in Wissensdefiziten, bei 26 % in der Doppelbelastung und bei 21 % in der fehlenden Anerkennung gesehen. Finanzielle Ängste und Bedenken wegen des höheren Alters im Vergleich zu den traditionell Studierenden sind nur für 10 % der nicht-traditionell Studierenden problematisch. Studienprobleme haben 93 % hinsichtlich der fachlichen Anforderungen, 52 % benennen psychische Probleme und 45 % der Befragten weisen auf Orientierungs- und Umstellungsprobleme hin. In der aktuellen Untersuchung von Maertsch und Voitel (2013) zeigt sich ein vergleichbares Bild zu den zentralen Herausforderungen während des Studiums. Demnach ist für 63 % der Befragten die Finanzierung des Studiums schwierig, 59 % beklagen die Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie Defizite im Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten, gefolgt von 50 %, die die Belastung durch eine zusätzliche Erwerbstätigkeit betonen und weiteren 38 %, die Schwierigkeiten bei der Zeiteinteilung haben. Während des Studienverlaufs hingegen sinkt die Wahrnehmung der inhaltlichen Überforderung und methodischer Probleme, die Wahrnehmung der Doppelbelastung durch Erwerbstätigkeit und Familie hingegen steigt an.

2.5 Kognitive, konative und motivationale Lernermerkmale

Kognitive Lernermerkmale: Beruflich qualifiziert Studierende zeigen in der Untersuchung von Schulenberg et al. (1986) häufiger Übergangs- bzw. Umstellungsprobleme beim Wechsel von der Erwerbstätigkeit in das Studium sowie eine mangelnde Vertrautheit mit strukturierten Lernprozessen. Die selbstberichteten Defizite im Vorwissen im fremdsprachlichen und mathematischen Bereich wurden von den beruflich qualifiziert Studierenden als Herausforderung verstanden, mit dem Ziel, diese zu überwinden. Die Forscher stellen keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Studierendengruppen Abiturienten, Z-Prüflinge und Abendgymnasiasten bei den untersuchten kognitiven Variablen fest, sondern eher große Ähnlichkeiten, z. B. bei der antizipierten Attribution des guten Schlussexamens. Schroeter (1998) identifiziert für nicht-traditionell Studierende Defizite im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, der Fremdsprachen und der Mathematik, die nach Schroeter im Verlauf des Studiums kompensiert werden durch sogenannte „Studientugenden“, wie u. a. Arbeitsdisziplin, Teamfähigkeit und Leistungsorientierung. Jürgens und Zinn (2012) zeigen in einem Vergleich des Eingangswissens, dass nicht-traditionell Studierende mit schulischer HZB signifikant höhere Werte in den mathematischen Kompetenzen der Sekundarstufe I erzielen als die Gruppe der beruflich qualifiziert Studierenden. Im naturwissenschaftlichen Teil wurden keine Unterschiede festgestellt. Maertsch und Voitel (2013) zeigen, dass die Wahrnehmung von Schwierigkeiten im Vorwissen und den Basiskompetenzen vom Studienfach abhängt. Inhaltliche Überforderung stellen sie stärker bei Ingenieurwissenschaften, Mathematik und den Naturwissenschaften fest, Probleme beim wissenschaftlichen Arbeiten zeigen sich sowohl bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften als auch bei Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Berg et al. (2014) berichten auf der Basis einer Selbst-

einschätzung durch die Studierenden von folgenden mangelnden Fähigkeitsbereichen: (1) Wissenschaftliches Schreiben 86,7 %, (2) Informations- und Wissensmanagement 75,4 %, (3) Transferfähigkeit 66 %, (4) Selbstdisziplin 53,7 % und (5) Präsentationsfähigkeit 53,1 %. Positiv bewerten sich die Studierenden in den Bereichen: Berufspraktische Fähigkeit 81,4 %, Teamfähigkeit 60,6 %, Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme 54,2 %.

Konative Lernermerkmale: Schulenberg et al. (1986) stellen beim Anstrengungs- und Valenzindex nach Vroom (1964), der die Studienzufriedenheit und die Anstrengungsbereitschaft misst, keine Unterschiede bei den drei Studierendengruppen Abiturienten, Z-Prüflinge und Abendgymnasiasten fest, d. h. alle sind in gleicher Weise anstrengungsbereit und zufrieden mit ihrem Studium. Die Befunde von Jürgens und Zinn (2012) deuten hingegen darauf hin, dass nicht-traditionell Studierende (mit und ohne schulische HZB) eine höhere Anstrengungsbereitschaft (= ressourcenbezogene Lernstrategie) gegenüber traditionell Studierenden (ohne Berufserfahrung) zeigen.

Motivationale Lernermerkmale: Eine „doppelte" Motivation – bedingt durch das „fachinhaltliche Interesse" und die Wahrnehmung des Studiums als „persönliche Chance" – kennzeichnet nach Schulenberg die Studierenden des dritten Bildungswegs (Schulenberg 1986, S. 181). Scholz (2006) belegt, dass das Fachinteresse bei beruflich qualifiziert Studierenden entscheidend für die Studienfachwahl ist und nicht das Arbeitsmarktinteresse: 62 % studieren lieber ein Fach, das sie interessant finden, unabhängig von den späteren Berufschancen, während nur 12 % ein Fach wählen, bei dem sie explizit davon ausgehen, dass die späteren Berufsaussichten gut und sicher sind, auch wenn das Fach weniger interessant für sie erscheint[1]. Jürgens und Zinn (2012) zeigen in ihrer Studie, dass es beim Studienfachinteresse keine signifikanten Unterschiede zwischen nicht-traditionell Studierenden mit und ohne schulischer HZB gibt, wohl aber bei berufserfahrenen Studierenden in Vollzeit, die ein signifikant höheres Studienfachinteresse bekunden als Vollzeitstudierende ohne Berufserfahrung. Bei den epistemologischen Überzeugungen zeigen beruflich qualifiziert Studierende bei der Wissensbegründung elaboriertere Überzeugungen als traditionelle Vollzeitstudierende. In einer Studie zum Interesse zeigt Jürgens (2014), dass beruflich qualifiziert Studierende ihrem Studium ein höheres Interesse entgegenbringen und diesem eine höhere persönliche Bedeutung beimessen als nicht-traditionell Studierende mit schulischer HZB. Zudem verknüpfen beruflich qualifiziert Studierende mit ihrem Fach stärkere positive Gefühle als Studierende mit schulischer HZB. Die Ergebnisse von Röbken und Mertens (2013) mit Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen (n = 114) zeigen signifikante Unterschiede im Bereich der Motivation im Vergleich zu grundständig Studierenden auf. Sie stellen fest, dass ältere, nicht-traditionell Studierende eine stärkere intrinsische Lernmotivation aufweisen, traditionell Studierende sich hingegen stärker um gute Noten bemühen.

1 26 % der Kohorte konnten sich für keine der beiden Alternativen entscheiden (Scholz 2006, S. 63).

2.6 Studienerfolg und Studienabbruch

Die empirischen Erkenntnisse im deutschsprachigen Raum hinsichtlich des Studienerfolgs stammen größtenteils aus Studien der 1980er und 1990er Jahre. Zahlreiche Studien stammen von Schulenberg et al. (1986), die im Vergleichsdesign die spezifische Studiensituation Beruflich Qualifizierter verdeutlichen. Ihre Untersuchung zur Äquivalenz höherer Schulbildung und Berufsqualifikation zeigt, dass die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden (n=704, Z-Prüfung) in den Studierfähigkeitskriterien, dem erfolgreichen Studienabschluss, den erbrachten Studienleistungen und der Studiendauer im Wesentlichen äquivalent ist zu der Vergleichsgruppe mit allgemeiner HZB und zu der Vergleichsgruppe, die ihre HZB auf dem Abendgymnasium erlangt hat. Nach Schulenberg et al. (1986, S. 174 ff.) stellen u. a. die entwickelte soziale Kompetenz, Selbsteinschätzung, Arbeitsteilung, das Aufgabenbewusstsein und die Reflexion der eigenen Motivationslage die Äquivalenz zum Abitur her. Ein Vergleich der Durchschnittszensuren für Vor- oder Zwischenprüfungen in vier ausgewählten Studienfächern zeigt, dass Studierende ohne Abitur (n=180) ebenso gute, fast identische Zensuren erreichen wie Studierende mit schulischer HZB (n=250). Geringfügig schlechtere Mittelwerte bei den Zensuren der Vor- oder Zwischenprüfung (nicht signifikant) verzeichneten nur die Studierenden, die ihre HZB auf dem Abendgymnasium/Kolleg (n=150) erworben haben (ebd. S. 118). Zudem geht Schulenberg (ebd.) davon aus, dass sich das Studienfach und die theoretische Wissensstruktur des Fachs deutlich stärker im Hinblick auf den Studienerfolg auswirken als die differenten Hochschulzugangsberechtigungen. Berufserfahrene Studierende scheinen sich durch ihre sogenannten „Studientugenden“, die sie im Beruf erworben haben, wie z. B. Disziplin, Teamfähigkeit, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit auszuzeichnen. Diese „Studientugenden“ erleichtern ihnen die Planung, Organisation und Durchführung des Studiums (Schroeter 1998). Hinsichtlich des Abbruchverhaltens unterscheidet Schroeter zwischen einem erwogenen und vollzogenen Studienabbruch. Während etwa 50 % einen Abbruch erwägen, brechen 24 % ihr Studium tatsächlich ab, vorwiegend wegen mangelnder Vorkenntnisse, der persönlichen Doppelbelastung und aus beruflichen Gründen. Ein Vergleich der beruflich qualifizierten Studienabsolventen im Jahr 2007 mit den Anfängerzahlen von fünf Jahren (angenommene durchschnittliche Studiendauer) zuvor ergibt nur eine geringe Differenz von 0,1 %, was darauf hindeutet, dass die Beruflich Qualifizierten ebenso erfolgreich studieren wie andere Studierendengruppen (Stroh 2009). Richter (1995) bescheinigt in ihrer Studie den Studierenden des dritten Bildungswegs die gleiche Studierfähigkeit[2] wie den Kommilitonen mit schulischer HZB. Scholz (2006) schlussfolgert, dass beruflich qualifiziert Studierende sich als uneingeschränkt studierfähig erweisen und die Anforderungen eines Hochschulstudiums ohne größere Probleme bewältigen können (ebd., S. 109). 29 % haben in seiner Studie einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung gezogen, zu 46 % aus Zeitmangel, zu 35 % wegen finanzieller

2 Studienleistung (Durchschnittsnoten einzelne Fächer, Vordiplom, Diplom), Studiendauer, Studienabbruch.

Probleme, zu jeweils 19 % wegen Wissensdefiziten und wegen mangelnder Motivation. Von Koch wurde keine höhere Abbruchquote bei beruflich qualifiziert Studierenden gegenüber traditionellen Studierenden festgestellt (Koch 2003). Als Gründe für den Studienabbruch werden finanzielle und zeitliche Knappheit, unerwartete Ereignisse im persönlichen Umfeld und interessante Jobangebote genannt (ebd., S. 7). Auch hinsichtlich des Studienerfolgs, d. h. im Hinblick auf die Studiendauer und Abschlussnote, kann bei den beruflich qualifiziert Studierenden kein Unterschied festgestellt werden (ebd.). Otto und Dahm (2014) stellen bei den selbstberichteten Durchschnittsnoten der Studierenden im dritten Semester keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe der nicht-traditionell Studierenden ohne FHR (n = 307), der mit FHR (n = 41) und der Studierenden des zweiten Bildungswegs (n = 108) fest, auch nicht im Vergleich zu Studierenden mit Abitur oder FHR. Insgesamt zeigen die Studien und statistischen Berichte zum Studienerfolg keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beruflich qualifizierten Studierenden und den traditionell Studierenden. Sowohl die älteren Studien (vgl. u. a. Scholz 2006; Richter 1995; Schulenberg et al. 1986) als auch aktuellen Befunde (Stroh 2009) zeigen, dass beruflich qualifizierte Studierende ebenso erfolgreich studieren wie ihre Kommilitonen mit schulischer HZB. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass sich die heutige Generation der beruflich qualifiziert Studierenden in ihrer Zusammensetzung sowie ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gegenüber den älteren Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren verändert hat, da die berufliche Ausbildung und Arbeit zunehmend durch theoriebasiertes Wissen geprägt wird und dadurch deutlich höhere kognitive und emotionale Leistungen erbracht werden müssen. Dies trifft umso mehr auf die neue Gruppe der beruflich qualifiziert Studierenden seit 2009 zu, die größtenteils über eine Aufstiegsfortbildung verfügen und damit aufgrund ihrer beruflichen Weiterbildung über deutlich umfangreicheres theoriebasiertes fachspezifisches Wissen verfügen. Die Beruflich Qualifizierten studieren überwiegend im Fachgebiet desselben Berufsfelds (vgl. Grendel & Haussmann 2012) und können möglicherweise gut auf den beruflich erworbenen Kompetenzen aufbauen.

3 Zusammenfassung und Desiderate

(1.) Motive der Studienaufnahme, Erwartungen und Studienziele: Der überwiegende Teil der referierten Studien beschäftigte sich mit den grundlegenden Motiven der Studienaufnahme und den persönlichen Erwartungen und Zielsetzungen der nicht-traditionell Studierenden. Übergreifend und unabhängig vom Publikationsjahr der Studie stehen dabei der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung, das allgemeine Fortbildungsinteresse und das Streben nach beruflicher Entwicklung als Motiv für die Studienaufnahme im Vordergrund. Aktuelle Studien belegen zudem, dass die Studienentscheidung häufig erst während der Berufstätigkeit getroffen wird, primär intrinsisch und leistungsorientiert motiviert ist und die Wahl des Studienfachs eng am beruflichen Hintergrund orientiert ist. In den individuellen Erwartungen an

eine akademische Weiterbildung vereint sich der Wunsch nach beruflichem Aufstieg, den die Befragten meistens an den damit verbundenen Qualifikationsgewinn koppeln oder mit der Erweiterung des persönlichen Bildungshorizonts verbinden. *(2.) Bedenken und hinderliche Faktoren der Studienaufnahme:* Bei den Bedenken und hinderlichen Faktoren der Studienaufnahme steht die Finanzierung des Studiums an erster Stelle, gefolgt von der Problematik zeitlicher Ressourcen sowie den Bedenken zur Mehrfachbelastung und der Frage, ob man dem intellektuellen Anspruch im Studium gerecht werden kann. Die am häufigsten genannten zusammenhängenden Faktoren sind die kumulierte Belastung aus Familie, Haushalt, Erwerbstätigkeit und Studium sowie die ungelöste Problematik der Studienfinanzierung. *(3.) Herausforderungen des Studiums:* Übergreifend liegt in vielen Studien die zentrale Herausforderung zum Studienbeginn in wahrgenommenen Defiziten zu den allgemein schulischen Kompetenzen (u.a. mathematische Kompetenzen, fremdsprachliche Kompetenzen, wissenschaftspropädeutisches Arbeiten), im Studienverlauf sinkt die wahrgenommene inhaltliche und methodische Überforderung, während die wahrgenommene Problematik zur Mehrfachbelastung durch Erwerbstätigkeit und Familie hingegen tendenziell ansteigt. *(4.) Kognitive, konative und motivationale Lernermerkmale:* Bei den kognitiven Lernermerkmalen stellen die Studien unisono fest, dass in Abhängigkeit vom Studienfach sowohl selbstwahrgenommene als auch gemessene Defizite im Bereich des Vorwissens bei nicht-traditionell Studierenden bestehen, die allerdings scheinbar im Verlauf des Studiums kompensiert werden können. Bei den konativen Lernermerkmalen zeigen sich geringe Unterschiede im Bereich der ressourcenbezogenen Lernstrategie Anstrengungsbereitschaft zugunsten der nicht-traditionell Studierenden. Bei den motivationalen Merkmalen schreiben ältere und neue Studien den nicht-traditionell Studierenden eine besondere, meist intrinsische, Studienmotivation zu. Ebenso stellen mehrere Studien fest, dass nicht-traditionell Studierende ihrem Studium ein besonderes Interesse entgegenbringen und dem Studium eine hohe persönliche wertbezogene Valenz beimessen. Das Fachinteresse scheint bei nicht-traditionell Studierenden zudem entscheidend für die Studienfachwahl, d.h. sie studieren vorwiegend interessegeleitet und im selben fachlichen Umfeld ihrer beruflichen Vorerfahrung. *(5.) Studienerfolg und Studienabbruch:* Hinsichtlich des Studienerfolgs deuten sowohl ältere als auch aktuelle Studienbefunde darauf hin, dass nicht-traditionell Studierende ebenso erfolgreich studieren wie traditionell Studierende. In den meisten Publikationen werden aber wenig detaillierte oder gänzlich keine Aussagen über die Operationalisierung des Studienerfolgs getroffen. Bisher zeigen nur Schulenberg et al. (1986) einen quantitativen Vergleich der Durchschnittszensuren und Otto und Dahm (2014) eine Gegenüberstellung selbstberichteter Durchschnittsnoten, bei dem kein signifikanter Unterschied in den Studiennoten zwischen nicht-traditionell Studierenden und traditionell Studierenden besteht. Die vorliegenden Befunde in diesem Bereich gründen überwiegend auf statistischen Analysen des Berichtswesens des Hochschulsektors und sind wenig differenziert.

Der vorliegende Überblicksartikel kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit abdecken. Dennoch kann auf dieser Basis festgestellt werden, dass der Schwerpunkt der bisherigen Forschung zu nicht traditionell Studierenden darin lag bzw. liegt, ein exploratives oder grundlegendes Beschreibungs- und Erklärungswissen zu generieren. Unseres Erachtens nach wäre es für zukünftige Forschungsbestrebungen wünschenswert, die Untersuchungen im Bezugsfeld spezifischer an Studienfächern auszurichten und hierbei expressis verbis eine differenzierte Beschreibung der Personengruppe vorzunehmen. Die Partialstudien liefern eine Ausgangsbasis und wichtige Anknüpfungspunkte, sind aber oft vor dem Hintergrund der Heterogenität der Stichproben, geringen Stichprobengrößen, fehlender Angaben zu den Instrumenten und der erreichten Testgüte sowie weiterer fehlender Hintergrunddaten zum Studienmodell nur begrenzt belastbar. Es scheinen fachspezifische Studien mit differenzierter Zielgruppenbeschreibung notwendig. Bei zukünftigen Vorhaben wäre eine Ein- bzw. Abgrenzung der Untersuchungsgruppe wünschenswert. Eine präzisere Beschreibung, u. a. des Studienfachs, der Art der HZB, der beruflichen Qualifikation, der Existenz von Doppelqualifikationen, Berufstätigkeit und Studienmodells scheinen angebracht, um spezifische und belastbare Erkenntnisse zu generieren. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und den Anmerkungen bestehen für uns folgende vier zentrale Forschungsdesiderate:

(1) Generierung eines domänenspezifischen Wissens zu den **Eingangskompetenzen und zur Studienperformanz** von nicht-traditionell Studierenden in einzelnen Studienfächern. Hierbei können vorliegende Ergebnisse der Hochschulforschung zu traditionell Studierenden genutzt werden. Demnach gilt u. a. bei Studienfächern, die in einem besonderen Maße an schulische Kompetenzen anknüpfen (z. B. Ingenieurwissenschaften an der Schulmathematik), dass das schulische Vorwissen für einen Studienerfolg in hohem Maße bedeutend zu sein scheint (vgl. z. B. Hell et al. 2007). Trapmann et al. (2007) stellen fest, dass die prognostische Validität von ausgewählten Schulnoten in Abhängigkeit vom Studienfach variiert. Demnach erreichen die Schulnoten in Studienfächern wie Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften die Mathematiknote und die globalen Abiturnoten höhere prognostische Validitäten als in den Sprach- und Kulturwissenschaften. In verschiedenen Studien aus unterschiedlichen Bildungssektoren wird ferner dem bereichsspezifischen Vorwissen eine prognostische Validität für die weitere Kompetenzentwicklung attestiert (vgl. z. B. Stern 2001). Als guter Prädiktor für die Studienerfolg von traditionell Studierenden gelten die Abiturnoten (Schuler & Hell 2008). Vor dem Hintergrund fehlender Abiturnoten bei Beruflich Qualifizierten stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern auch Abschlussnoten beruflicher Aus- und Weiterbildungsabschlüsse, z. B. die Abschlussnote der beruflichen Ausbildung oder Technikerausbildung, oder die Noten des Haupt-/Realschulabschluss als Prädiktor für den Studienerfolg gelten. Bei den kognitiven Merkmalen ist der Zusammenhang zwischen Intelligenztestleistungen und Lernleistungen, der in vielen Untersuchungen belegt ist (vgl. Amelang/Bartussek, 2001) auch für die nicht-traditionell Studieren-

den zu untersuchen. Ebenso aufschlussreich könnte die stärkere Einbeziehung der bisherigen beruflichen Anforderungs- und Tätigkeitsbereiche sein.

(2) Es mangelt deutlich an Studien, die Aussagen zur **Kompetenzstruktur und Kompetenzentwicklung** der akademischen Kompetenzen von nicht-traditionell Studierenden gestatten. Während man in der empirischen Erforschung hier noch am Anfang steht, liegen unterhalb der akademischen Ebenen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in mehreren Domänen inzwischen substanzielle Erkenntnisse zur Messung und Modellierung von Kompetenzen vor (für den beruflichen Weiterbildungssektor vgl. z. B. Zinn/Wyrwal 2014). Es stellt sich im Bezugsfeld u. a. die Frage, welche empirischen Zusammenhänge zwischen den beruflichen und akademischen Kompetenzen bestehen und wie sich die Zuwächse in der Kompetenzentwicklung, unter Berücksichtigung der für die nicht-traditionell Studierenden spezifischen Kontext- und Personenmerkmale, tatsächlich darstellen.

(3) In mehreren Studienfächern werden gegenwärtig an den Hochschulen auf breiter Ebene fachliche **Vorbereitungskurse** für Studierende angeboten, partiell werden auch spezifische Vorbereitungskurse für Beruflich Qualifizierte angeboten, mit denen Kenntnislücken geschlossen und hinreichende fachliche Grundlagen für die erfolgreiche Bewältigung des Weiterbildungsstudiums geschaffen werden sollen. Insbesondere Angebote zu naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen und Fähigkeiten sind weit verbreitet (vgl. z. B. Bausch et al. 2014). Offen ist die Frage, inwiefern Vorbereitungskurse für Beruflich Qualifizierte tatsächlich wünschenswerte Eingangskompetenzen in den Studiengängen absichern.

(4) Von **übergreifendem Interesse** sind mögliche Wirkungseffekte durch Selbst- und Fremdselektionsprozesse, durch differente Studienformen oder den an den einzelnen Hochschulstandorten vorgenommenen unterschiedlichen Verfahren zur Anrechnung der außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen sowie den damit verbundenen curricularen Zuschnitten und Schwerpunktsetzungen. Haben die differenten Studienformen und curricularen Zuschnitte beispielsweise eine Bedeutung für die erreichten Kompetenzniveaus oder wird dadurch auch die Herausbildung unterschiedlicher Kompetenzstrukturen begünstigt? Welche Effekte haben die beruflichen Qualifikationen für die Kompetenzentwicklung in der akademischen Weiterbildung? Es stellt sich die Frage, inwiefern die berufliche Vorbildung, Beruf und Berufspraxis sowie das fachspezifische Vorwissen zu Beginn des Studiums bedeutsam für das Kompetenzniveau am Ende der akademischen Weiterbildung ist. Führen mehr oder weniger stark ausgeprägte Anwendungsbezüge im Wechsel zwischen Studium und Beruf und den damit verbundenen Integrationsleistungen unterschiedlicher Wissensbereiche zu unterschiedlichen Kompetenzstrukturen bzw. unterschiedlichen Entwicklungsständen berufsfachlicher Kompetenzen? Mit den hier aufgeworfenen Fragen sind zugleich domänenübergreifende Fragehorizonte zur Ausgestaltung des Studiums für nicht-traditionell Studierende berührt, gleichwohl aber auch

Fragehorizonte im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Es stellt sich hiermit auch die Frage, inwieweit die beruflich qualifizierten Studierenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und evtl. im Rahmen zusätzlicher hochschulischer Vorbereitungskurse die grundlegenden Voraussetzungen für ein erfolgreiches Hochschulstudium tatsächlich erwerben können und ob und in welchem Maße sich die Hochschulen auf die nicht-traditionell Studierenden einstellen sollten.

Literatur

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". In: Erziehungswissenschaft 11/4, S. 577–603.

Bausch, I. et al. (Hg.) (2014): Mathematische Vor- und Brückenkurse, Konzepte, Probleme und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.

Berg, H./Grendel, T./Haussmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainz.

Brändle, T./Ordemann, J./Lengfeld, H. (2013): Nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende im Blickfeld. Erste Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)". Teilprojekt 29. Universität Hamburg.

Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (Arbeitspapier, 188).

Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hg.) (2009): Durchlässigkeit gestalten. Münster/New York: Waxmann.

Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2010): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Fedrowitz, J./Zempel, F. (1996): Bestandsaufnahme: Studierfähigkeit, Hochschulzugang und rechtliche Handlungsspielräume. In: Meyer, H. J./Müller-Böling, D. (Hg.): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann, S. 85–99.

Freitag, W. (2011): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Freitag; W. et al. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulpolitische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a.: Waxmann, S. 121–144.

Grendel, T./Haussmann, I. (2012): Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Hochschulevaluierungsverbund. Online unter www.hochschulevaluierungs verbund.de/448.php.
Grendel, T./Haussmann, I./Marx, A. (2011): Studieren ohne (Fach-)Abitur. Herausforderungen und Potentiale nicht-traditioneller Studierender. Hochschule & Weiterbildung (2), S. 9–16.
Gwosc, C./Netz, N./Orr, D./Middendorff, E./Isserstedt, W. (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums – Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Hanft, A. (2008): Berufstätige Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen? In: Kehm, B. (Hg.): Hochschule im Wandel. Frankfurt/New York, S. 107–117.
Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 275–279.
Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30/1, S. 43–59.
Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007): Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. In: Empirische Pädagogik (21), S. 251–270.
Jürgens, A. (2014): Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? In: Journal of Technical Education (JOTED) 2 (1), S. 28–50.
Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34/4, S. 34–53.
Jürgens, A./Zinn, B./Schmitt, U. (2011): Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6/2, S. 230–237.
Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2), S. 40–46.
Koch, D. (2003): Studienabbruch – Kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchsforschung. Hamburg: Hamburger Universität.
Kreitz, R./Otten, A. (2000): Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“. In: Faulstich, P./Wittpoth, J./Wiesner, G. (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 157–170.
Maertsch, K./Voitel, M. (2013): Herausforderungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 49–66.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (Hg.) (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Online unter www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: HIS: Forum Hochschule (11).

Mucke, K. (1997): „Der Hürdenlauf" – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In: Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31–49.

Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse (Arbeitspapier, 123).

Otto, A./Dahm, G. (2014): Hochschulübergang und Studienbedingungen aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender. DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Vortrag auf der DGWF Jahrestagung 2014. Berlin.

Otto, C./Schwaniger, K. (2013): Motivlagen und berufliche Zielsetzung von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 37–48.

Rau, E. (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 71–89.

Reibstein, E./Wolter, A. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg, S. 35–97.

Richter, G. (1995): Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Universität Osnabrück, Osnabrück. (Dissertation).

Röbken, H./Mertens, A. (2013): Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 42–52.

Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.

Schröder, F./Flatau, J./Emrich, E. (2011): Viele Wege führen nach Rom. Eine empirische Untersuchung zum Studieren ohne Abitur im Saarland. In: Rampeltshammer, L./Kurtz, H. (Hg.): Strukturwandel im Saarland. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten: Universitätsverlag des Saarlands, S. 299–328.

Schroeter, K. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Füllgraf, B./Mees, U./Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

Schuler, H./Hell, B. (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hofgrefe, S. 11–17.

Stern, E. (2001): Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Stern, E./Guthke, J. (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich: Pabst, S. 163–203.

Stroh, A. (2009): Neue Wege zum Studium. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (1), S. 11–27.

Vroom, V. (1964): Work and motivation. New York: Wiley.

Wolter, A. (1997): Hochschulzugang aus dem Beruf – Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. In: Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 107–113.

Wolter, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, K./Bolder, A./ Düsseldorff, K. (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 199–219.

Wolter, A./Scholz, W.-D. (1986): Kann Berufstätigkeit zur Studierfähigkeit führen? Ein empirischer Vergleich zur Äquivalenz von höherer Schulbildung und Berufsqualifikation im Hochschulstudium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (82), S. 323–340.

Zinn, B. (2012): Ein ingenieurwissenschaftliches Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108 (2), S. 273–290.

Zinn, B./Wyrwal, M. (2014): Ein empirisches Erklärungsmodell zum fachspezifischen Wissen von Schülern bei Einmündung in die bautechnische Fachschule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 110 (4), S. 529–548.

Bildungshistorische Entwicklung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte

Elisabeth Schwabe-Ruck

Zur Problemstellung

Kann eine Phase der Beruflichkeit für die Hochschule qualifizieren? Seit der von Wilhelm von Humboldt initiierten Bildungsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts steht diese Frage im deutschsprachigen Raum zur Diskussion. Sie ist bislang mehrheitlich verneint und mit dem von Baethge beklagten „Bildungsschisma“ (vgl. Baethge 2007, S. 116) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung beantwortet worden. Dies hat in Deutschland zu einer Versäulung der verschiedenen Bildungswege geführt, sodass der Übergang aus einer Berufstätigkeit an die Hochschule bis heute einem Hürdenlauf gleicht. Daran haben bislang weder die wenigen schon seit den 1970er Jahren bestehenden Angebote für Beruflich Qualifizierte ohne Abitur noch die nach dem Dresdener Bildungsgipfel 2008 einsetzende Liberalisierung des Hochschulzugangs Grundlegendes ändern können.

In diesem Aufsatz wird die These vertreten, dass die Beharrungskraft des traditionellen schulischen Weges an die Hochschule u. a. bildungshistorisch zu erklären ist. Deswegen wird in einem ersten Schritt, auf der Makroebene, die wissenschaftliche Debatte um die Öffnung der Hochschule seit Ende des 19. Jahrhunderts beleuchtet und in einem zweiten Schritt, auf der Mesoebene, exemplarisch die praktischen Implikationen dieses Diskurses am Beispiel der Entwicklung der Universität Fridericiana zu Karlsruhe vom Polytechnikum zur Technischen Hochschule verdeutlicht. Abschließend werden blitzlichtartig auf der Mikroebene Selbstzeugnisse beruflich Qualifizierter Studierender ohne Hochschulzugangsberechtigung, die eine Veränderung ihrer beruflichen Ausrichtung anstreben, zu Beginn und zum Ende des 20. Jahrhunderts unter der Fragestellung untersucht, ob bzw. wie sich die Selbstwahrnehmung im Vergleich zu Studierenden mit Hochschulreife gewandelt hat.

Die Makroebene

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts steht die radikale Infragestellung der alten Ordnung in Europa durch die Französische Revolution und Napoleons erfolgreiche Expansionspolitik. Diese Entwicklung trifft Preußen mit voller Wucht: Nur Dank der Fürsprache des russischen Zaren bleibt ein auf Ostpreußen beschränkter preußischer Reststaat bestehen. Um dem französischen Hegemoniestreben entgegentreten zu können, werden deshalb, vom Herrscherhaus initiiert, umfassende Reformen angestoßen, darunter die von W. von Humboldt eingeleitete Bildungsreform (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenburg 1966, S. 1–38 und Titze 1973).

In seiner nur 1 ½ Jahre umfassenden Amtszeit als Leiter der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts (vgl. Flitner 1956, S. 142) gelingt es W. von Humboldt zwar zukunftsweisende Impulse für das Regelschulsystem in die Wege zu leiten. Unmittelbare Folge ist die Etablierung des für den deutschsprachigen Raum so charakteristischen dreigliedrigen Schulsystems im Laufe des 19. Jahrhunderts. Die ebenfalls von Humboldt in groben Zügen geplante Reform der beruflichen Bildung bleibt dagegen im Ansatz stecken. So kommt es in diesem Bereich erst zeitverzögert zur Etablierung moderner Strukturen. Das hat Auswirkungen auf die Wertschätzung der jeweiligen Bildungswege durch die Gesellschaft (vgl. Kaul 1984, S. 83–90). Auf dem ersten Bildungsweg erworbene schulische Allgemeinbildung gilt nun als Voraussetzung für gesellschaftliches Ansehen und beruflichen Erfolg.

Um die Wende zum 20. Jahrhundert setzt in der entstehenden Berufspädagogik eine Debatte bzgl. der Verortung beruflich erworbener Bildung im deutschen Bildungssystem und damit gleichzeitig der Relation der Berufsbildung gegenüber der schulisch erworbenen Allgemeinbildung ein. Dabei sieht sich die Berufspädagogik mit der Schwierigkeit konfrontiert, einer doppelten Funktionsbestimmung genügen zu müssen. Auf der einen Seite gilt es, junge Menschen in die Arbeitswelt zu integrieren und damit gleichzeitig wirtschaftliche Interessen zu befriedigen. Auf der anderen Seite sollen junge Menschen mit dem ihnen durch den Schul- und Berufsabschluss zugewiesenen Platz in der Gesellschaft versöhnt werden (vgl. Stratmann 1999, S. 163–203, Kuda u. a. (Hg.) 2012, S. 10–12). Institutionell soll der Ausgleich zwischen „Arbeit, Kapital und Staat" durch die Einbindung staatlicher (Berufsschulen) und nichtstaatlicher (Ausbildungsbetriebe, Gewerkschaften) Akteure erreicht werden. Diese Zielsetzung des dual-korporatistischen Berufsbildungssystems wird, so Greinert, traditionell mit der weitgehenden Abkoppelung vom „System der höheren Bildung" erkauft (vgl. Greinert 2004, S. 22–23).

Möglicherweise als Folge dieser Abkoppelung wird von berufspädagogischer Seite das Potential der sozialdemokratisch/gewerkschaftlichen Forderung (Naphtali 1928), die Einheitsschule mit Durchstiegsmöglichkeiten auf allen Stufen des Bildungsganges einzuführen, für das gesellschaftliche Ansehen der Berufsbildung nicht erkannt, sondern stattdessen ein idealisiertes Bild von Beruf als Berufung postuliert, und darüber faktisch die Entwicklung eines durchlässigeren Bildungssystems für überflüssig erklärt. Stattdessen sprechen sich Kerschensteiner, Fischer, Spranger und später

auch Litt in einer Vielzahl an Publikationen dafür aus, den Curricula der Berufsschulen verstärkt allgemeinbildende Themen und Fächer beizugeben, um so die Anschlussfähigkeit an die allgemeinbildenden Schulen zu erhöhen (vgl. die Zusammenstellung bei Gonon 2002, S. 64–181).

Trotz dieser inhaltlichen Differenzen werden bereits während der Weimarer Republik erste rechtliche Schritte zur Öffnung der Hochschule für Beruflich Qualifizierte unternommen[1]. Zum einen wird 1922 die im Kaiserreich von der Schulbehörde abgenommene Extraneer-, später Nicht-Schüler-Prüfungen[2] (vgl. Krüger 1915) ergänzt durch die Ersatz- bzw. Sonderreifeprüfung, die nach erfolgreichem Abschluss der Fachschulen den fakultätsgebundenen Zugang zur Hochschule gewährt. 1923 wird zusätzlich als erster direkter Durchstieg über die berufliche Qualifikation gegen den beharrlichen Widerstand der Hochschulen die universitäre Begabtenprüfung (vgl. Benecke 1924) deutschlandweit durchgesetzt. Diese besonderen Zugangsformen zu akademischen Bildungsgraden halten allerdings insofern an der Priorität von Allgemeinbildung fest, als sie den Nachweis einer fundierten, an der Regelschule orientierten Allgemeinbildung neben dem Nachweis einer besonderen fachlichen und persönlichen Befähigung zum Inhalt (vgl. Schwabe-Ruck 2010) haben.

Parallel entfaltet sich eine vor dem Hintergrund der Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die Bildungsbiografien der Kriegsheimkehrer angestoßene Debatte um den gesellschaftlichen Wert von (Schul-)Bildung überhaupt. So beklagt William Stern, Professor der Psychologie und Philosophie in Hamburg bereits 1916 eine bedrohliche Wissenslücke bzgl. des geistigen Potentials der deutschen Bevölkerung. Seit dem Ausbruch des Weltkrieges sei aber „Menschenökonomie“ ein Gebot der Stunde (vgl. Stern 1916, S. 105–106).

Hier wird ein dezidiert ökonomischer Anspruch an Bildung vorgetragen, der allerdings heftig umstritten ist. So warnt Eduard Spranger zeitgleich vor der zerstörerischen Kraft des Pragmatismus und Utilitarismus für Bildung und Wissenschaft.

Dabei ist Spranger gleichzeitig einer der Hauptbefürworter einer Neufassung des überkommenen Bildungsbegriffs. In einer ganzen Artikelserie wendet er sich gegen das in neuhumanistischer Tradition stehende negative Verdikt der Berufsbildung, indem er auch der beruflichen Bildung eine bedeutende allgemeinbildende Funktion zuspricht.

Der „Entwicklungsrhythmus“ der Bildung führe „von der grundlegenden Bildung“ an den Schulen „über die Spezialbildung“ und Bewährung im Beruf „zur Allgemeinbildung“, die unter Anrechnung der beruflich erworbenen Kompetenzen an den Hochschulen erworben werden könne (vgl. Spranger 1923). Spranger und sein Zeitgenosse Silbermann (vgl. Silbermann 1930), fordern diesem Gedankengang folgend

1 Die parallel geführte Debatte um die Einrichtung von Erwachsenenkursen oder -schulen, primär für Kriegsheimkehrer mit unterbrochener Bildungsbiografie, wird hier bewusst außer Acht gelassen, weil es sich dabei um nachholende schulische Hochschulzugangsformen handelt.

2 Sie sollte vorrangig Kindern von Adeligen, die z T. weiterhin Privatunterricht genossen, von Kolonialbeamten oder langfristig erkrankten Schülern den Erwerb der deutschen Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen.

den Aufbau berufsbegleitender beziehungsweise an die Berufserfahrung anknüpfender verkürzter Studiengänge für Studierende mit Berufsabschluss. Diese Initiativen werden allerdings mit Einsätzen der Weltwirtschaftskrise nicht weiter verfolgt.

Die Diskussion um das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung wird während der NS-Zeit fortgesetzt. Aus ideologischen Gründen wird nun die Nähe von Beruf und Volksverbundenheit im Gegensatz zur „blutleeren" (neu)humanistischen Bildung betont und darüber berufliche Bildung tendenziell aufgewertet (vgl. Feld 1933, S. 627). Der steigende Bedarf an primär technisch hochqualifizierten Arbeitskräften vor allem im Rüstungsbereich direkt vor und während des Zweiten Weltkrieges findet seinen institutionellen Niederschlag in der deutlichen Erleichterung der in der Weimarer Republik eingeführten Sonderreifeprüfung.

Gleichwohl wird auch von den NS-Ideologen der Zusammenhang zwischen schulisch erworbener Hochschulreife und Studierfähigkeit nie grundsätzlich in Frage gestellt. Studierende ohne Reifezeugnis müssen entweder zusätzliche allgemeinbildende Vorbereitungskurse besuchen oder eine Eingangsprüfung ablegen und erlangen in der Regel nur die fachgebundene Matrikel (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 179–243).

Nach 1945 findet im Westen Deutschlands eine Rückbesinnung auf die Werte der Weimarer Republik statt. In der BRD entwickelt sich zunächst in den 1950er Jahren in Folge des mit dem „Wirtschaftswunder" einhergehenden erhöhten Fachkräftebedarfs (vgl. Dahrendorf 1959) eine lebhafte Debatte um Fragen des Einbezugs beruflich erworbener Kompetenzen für die Hochschulzugangsberechtigung. Diese Debatte beschränkt sich allerdings zunächst ganz auf Fragen der Institutionalisierung von direkten Durchstiegen zwischen beruflichen und allgemeinbildenden schulischen Bildungswegen. Die direkte schulunabhängige Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für das Studium wird nicht erwogen.

Einzige Möglichkeit des direkten Durchstiegs für Beruflich Qualifizierte bleibt das Begabtenabitur (vgl. Freitag 2012, S. 53). Nur in Zeiten großen Fachkräftemangels, wie in den 1960er Jahren, werden kurzfristig Schlupflöcher für Berufserfahrene in Mangelberufen, besonders mittlere technische Führungskräfte und Lehrkräfte (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 245–307), an die Hochschule eröffnet.

Eine institutionelle Etablierung von Wegen an die Hochschule ohne Abitur findet, obwohl seit Mitte der 1960er Jahre eine maßgeblich von Gewerkschaftsseite angestoßenen Debatte um Fragen der Bildungsgerechtigkeit zu verzeichnen ist (vgl. CHE 2009, S. 16), nur in Niedersachsen in Form von Zugangsprüfungsvorbereitungskursen, im Volksmund Immaturenkurse genannt, statt (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 272–277). Diese nicht schulisch angebundenen Kurse werden dort seit 1971 von den Volkshochschulen und der Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben" angeboten und haben keinen allgemeinbildenden, sondern einen direkt auf das Studium vorbereitenden wissenschaftspropädeutischen Schwerpunkt.

Die auf beruflicher Ebene von Schlieper zur selben Zeit propagierte betriebsgebundene Berufsausbildung (vgl. Schlieper 1963) zeugt zwar von der traditionell hohen Wertschätzung beruflicher Bildung in Deutschland, bietet aber wegen der Orientierung an der Handwerkslehre keine Option, der Versäulung des Bildungssystems entgegenzuwirken.

Auch der Ende der 1960er Jahre einsetzende umfängliche Umstrukturierungsprozess im Bildungssystem führt zwar zu einer Aufwertung der technischen und sozialen Berufe, die nun, wenn auch leicht eingeschränkt, den Status des Akademischen erhalten. Gleichzeitig wird aber gerade durch diese Akademisierung an dem Präjudiz der schulisch vermittelten Allgemeinbildung festgehalten (vgl. Machocki/Schwabe-Ruck 2010, S. 203–219).

Wegweisend für einen theoretischen Neuansatz ist Herwig Blankertz (Blankertz 1975) mit seiner These, durch die Veränderungen und Ausweitung der Berufsfelder sei das Ende des starren, Abschluss bezogenen deutschen Bildungssystems gekommen. Institutionelle Veränderungen bringt allerdings erst der durch den zunehmenden Bedeutungsverlust von Haupt- und Realschulabschlüssen ausgelöste erhebliche Überhang an Lehrstellen in den 1990er Jahren. In fast allen Bundesländern werden neue Zulassungsverfahren für Berufstätige ohne Abitur entwickelt, die allerdings von Bundesland zu Bundesland stark differieren. Darüber erhoffen sich sowohl Arbeitgeberverbände als auch Gewerkschaften und Bildungspolitiker eine Aufwertung der dualen Berufsausbildung (vgl. Machocki/Schwabe-Ruck 2010, S. 210).

Angestoßen durch das Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, Oldenburg, werden diese direkten Zugangswege Beruflich Qualifizierter auch wissenschaftlich begleitet (vgl. Wolter 1991, 1994). Die Frage nach motivationalen Aspekten und Bildungsaspirationen gewinnt an Gewicht (vgl. Mucke 1997). Gleichwohl stehen bis heute Fragen der Arbeitsplatz- und Karrieresicherung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (Freitag 2011).

Nach der Jahrtausendwende erhält der Diskurs im Zuge des Bologna-Prozesses und der durch den demografischen Wandel und die veränderten Anforderungen am Arbeitsplatz ausgelösten formalrechtlichen Öffnung der Hochschulen neue Dynamik. Fragen der Qualitätssicherung des dualen Systems (vgl. z. B. Wiesner, 2009) und des direkten Durchstiegs an die Hochschule (vgl. Weber 2007) sowie der Anrechenbarkeit beruflich erworbener Kompetenzen (vgl. Buhr u. a. 2008, dies. u. a. 2011) und – wenn auch in geringerem Umfang – der besonderen hochschuldidaktischen Anforderungen (vgl. Cremer-Renz u. a. 2010) kommen in den Blick.

Institutionell haben die Beschlüsse und Zielvorgaben des Dresdener Hochschulgipfels 2008 mehr Bewegung in das erstarrte System gebracht. So sind inzwischen die Hochschulzugangsregelungen für Beruflich Qualifizierte in wesentlichen Aspekten vereinheitlicht und vereinfacht. Das hohe persönliche Risiko für Beruflich Qualifizierte Studierende ohne Hochschulreife, einen Weg zu erproben, der neben der Ge-

fahr des Scheiterns auch hohe finanzielle Unwägbarkeiten beinhaltet, bleibt allerdings bestehen.

Auch in der Frage der Quereinstiege an die Hochschule über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Debatte bislang kaum über die Formulierung der Handlungsbedarfe hinausgekommen. Zwar reicht die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als „Universitätsausdehnungsbewegung“ und „extramurale Bildungsarbeit“ bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Olbrich 2001, S. 96–102). Diese Angebote sind damals jedoch weder anrechenbar noch abschlussbezogen, sondern dienen, genau wie die parallel entstehenden Volks- und Arbeitervolkshochschulen ausschließlich der Verbreiterung und Vertiefung von Wissensbeständen.

Nach 1945 steht die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung zunächst ganz in dieser Tradition. Angestoßen durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses 1955 (vgl. Olbrich 2001, S. 353–364), kommt dann die berufliche und damit auch akademische Weiterqualifikation als wesentliche Motivation für Weiterbildungsinteressierte in den Blick. Folgen dieser „realistischen Wende“ sind u. a. 1970 die Gründung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)[3] (vgl. Bade-Becker 2005, S. 5) und 1974 der FernUniversität in Hagen, die sehr schnell zu einem in Deutschland viel beachteten, aber auch kritisch beobachteten „Leuchtturm“ in der ansonsten verfestigten Bildungslandschaft aufsteigt. 1976 wird die Bedeutung der Weiterbildung für die persönliche Entfaltung und den beruflichen Aufstieg offiziell im Hochschulrahmengesetz verankert: Wissenschaftliche Weiterbildung ist seitdem als eine Kernaufgabe der Hochschulen definiert.

Allerdings folgen dieser Neubewertung von wissenschaftlicher Weiterbildung wenige Taten. So stellen die KMK (2001) und die HRK (2008) übereinstimmend fest, dass der Staat sich bzgl. der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung „offenbar weniger in der Pflicht“ sehe „als bei grundständiger Forschung und Lehre.“ Die DGWF (2010) und der Wissenschaftsrat (2014) fordern, „Komplementaritäten und Kooperationspotentiale“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung, und mögliche Synästhesien von Theorie und Praxis besser zu nutzen. Dafür seien ein wesentlicher quantitativer und qualitativer Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Verbesserung der Passung von entsprechenden Bildungsangeboten für die potentiellen Studierenden nötig.[4] Eine ähnliche Position nimmt auch der DGB (2014) ein, wenn er neben der Betonung der zentralen Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für Chancengerechtigkeit innerhalb einer demokratischen Gesellschaft, der „Systemkonkurrenz“ zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein Leitbild moderner Beruflichkeit auf der Basis von Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Anschlussfähigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung entgegensetzt.

3 Seit 2003 Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF).

4 Die genannten Verbesserungsvorschläge reichen von Brückenkursen über standardisierte Anrechnungsverfahren, zeitliche Flexibilisierung und Modularisierung bis hin zu noch weitergehender Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte.

Zusammenfassend muss demnach festgestellt werden, dass die bereits gut 100-jährige Debatte um berufliche Wege an die Hochschule bislang nur zur Etablierung einiger weniger Sonderwege an die Hochschule geführt hat.

Die Mesoebene

Die Chancen, hochschulische Strukturen für technische und kaufmännische Fachkräfte ohne Hochschulzugangsberechtigung zu entwickeln stehen in den mittelgroßen Staaten des Deutschen Bundes zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst nicht schlecht. Zeitgleich mit Humboldt führt Niethammer in Bayern eine Bildungsreform durch, die auch die Berufsbildung umfasst. Dies führt in Bayern zur kurzzeitigen Öffnung der Hochschule für technisch und kaufmännisch ausgebildete Fachkräfte (vgl. Grüner 1967, S. 20) ohne Abitur. Ab den 1820er Jahren werden außerdem polytechnische Bildungsinstitute in der Mitte und im Süden Deutschlands eingerichtet, um leitende Fachkräfte für die wachsenden technischen und kaufmännischen Bedarfe auszubilden. Einerseits sollen diese in der Lage sein, auf mittlerer Führungsebene zu wirken, andererseits wird von ihnen ein hohes Maß an praktischer Kompetenz erwartet, um industrielle Fertigungsprozesse entwickeln und steuern zu können. Demgegenüber sind Fragen der Allgemeinbildung nachgeordnet. Entsprechend wird an den polytechnischen Höheren Schulen zunächst auch keine allgemeinbildende schulische Zulassungsvoraussetzung geknüpft, wohl aber Praxiserfahrung in einem Handwerk. Im Zuge der technischen Weiterentwicklung im 19. Jahrhundert hätte diesen beruflichen höheren Schulen durchaus die Berechtigung, akademische Abschlüsse vergeben zu können, zugesprochen werden können, zumal staatlicherseits die Entwicklung dieses neuen Schulzweiges wohlwollend begleitet wird, besteht doch die Hoffnung, so den steigenden Bedarf an technisch qualifizierten Staatsbeamten decken zu können (vgl. Hoepke 2007, S. 23). Die tatsächliche Entwicklung führt allerdings nicht zur Gleichberechtigung von schulischen und beruflichen Wegen an die Hochschule, sondern zur zunehmenden institutionellen Angleichung der polytechnischen Schulen an die Universitäten, und zwar gleichermaßen die Zugangsvoraussetzungen als auch die angebotenen Lehrinhalte betreffend. Das soll am Beispiel der Entwicklung des Polytechnikums in Karlsruhe verdeutlicht werden.

Mit der Gründung des Polytechnikums in Karlsruhe 1825 übernimmt Baden eine Vorreiterrolle bei der Gründung technisch ausgerichteter Lehranstalten. Dass in rascher Folge weitere polytechnische Schulen in anderen deutschen Mittelstaaten gegründet werden, so in Bayern 1827, Sachsen 1828, Württemberg 1829, Hannover 1831, Braunschweig 1835 und Hessen-Darmstadt 1836 belegt, wie groß der Bedarf an qualifizierten technischen Fachkräften in diesem Bereich zu dem Zeitpunkt ist (vgl. Datenhandbuch 1987, S. 96–97, S. 114–115).

Das Unterrichtsniveau und die pekuniäre Ausstattung sind allerdings zunächst so bescheiden, dass trotz regen Interesses von Seiten der Bürger und Handwerker (vgl.

Kraul 1984, S. 79–90) strittig ist, ob eine schulische Ausbildung für berufliche Fertigkeiten überhaupt zielführend sei oder ob nicht auf die bewährten Prinzipien der traditionellen Handwerkslehre aufgebaut werden müsse. Für das Polytechnikum in Karlsruhe werden diese Bedenken erst ca. 10 Jahre nach der Gründung, mittels durchgreifender Reformen und klarer Schwerpunktsetzung auf den Chemie- und Technikunterricht, aus dem Weg geräumt.

Die im Zusammenhang der Anfangsschwierigkeiten in den 1830er Jahren diskutierte Vereinigung mit einer der landeseigenen Universitäten lehnt der damalige Direktor des Polytechnikums, Nebenius, ab, obwohl damit eine Aufwertung der Abschlüsse und nicht zuletzt die Chance auf eigenständige Forschungstätigkeit verbunden gewesen wäre. Selbst die erheblich geringere Bezahlung bei gleichzeitig weit höherem Lehrdeputat ändert nichts an seiner Überzeugung:

„Die Verschiedenheit der Jünglinge, welche sich einem gelehrten Berufe widmen und jener, welche sich für ein technisches Fach zu befähigen beabsichtigen, würde auch nur in den seltensten Fällen einen gemeinsamen Unterricht gestatten, eine Verbindung der technischen Fachschulen mit den gelehrten Hochschulen aber den praktischen Zwecken der ersteren schwerlich zuträglich sein“ (vgl. Hoepke 2007, S. 38).

In dem Maße, in dem die Anforderungen im Zuge der industriellen und technischen Entwicklung steigen, wächst das Selbstbewusstsein der neuen technischen Elite. Gleichzeitig erwacht das Bedürfnis der Statusanpassung bei den zu erlangenden Abschlüssen. Bereits 20 Jahre nach der oben aufgeführten Einschätzung wird in einer 180° Drehung nun vom neuen Direktor Walchner die Gleichstellung mit den Universitäten gefordert, habe das Polytechnikum doch die wichtige Aufgabe, seine Schülerschaft zu „humanen Technikern“, auszubilden (vgl. Hoepke 2007, S. 43). Das hat Konsequenzen für die Zugangsberechtigung und die curriculare Gestaltung. Das Erreichen des „Einjährigen“ wird jetzt bindende Zulassungsvoraussetzung und die ersten beiden Unterrichtsjahre beinhalten nun zusätzlich neben den technischen Fächern Sprachunterricht, Staatslehre und Nationalökonomie. Gleichzeitig wird der Praxisorientierung immer geringere Bedeutung zugemessen.

Durch die weitere fachliche Ausdifferenzierung wird die institutionelle Angleichung an die Hochschulen in der Folgezeit vorangetrieben, sodass dem Polytechnikum 1864 der Status einer wissenschaftlichen technischen Hochschule mit Abitur als Eingangsvoraussetzung verliehen wird. Seit 1867 ist es möglich, neben dem Staatsexamen auch das international anerkannte Diplom zu erwerben und ab 1868 besteht die Möglichkeit, sich am Polytechnikum zu habilitieren.

Das Promotionsrecht wird dem gegenüber erst deutlich später, 1899, erteilt. Diese Verzögerung resultiert nicht zuletzt aus dem innerinstitutionellen Streit zwischen den „Rechnern“ (reine Mathematik) und den „Bastlern“ (angewandte Mathematik) (vgl. Hoepke 2007, S. 44). Dahinter steht die bis heute kontrovers diskutierte Frage um die Funktionsbestimmung von Wissenschaft als reiner Suche dessen, was die

Welt im Innersten zusammenhält, oder aber als Grundlegung für am praktischen Nutzen ausgerichtete Forschung (vgl. Koepernik/Wolter 2012, S. 273–340). Implizit belegt das negative Verdikt des „Bastlertums“ für die angewandte Mathematik, dass auch im 19. Jahrhundert einer praxisbezogenen Anwendung von Wissenschaft eine Verengung des Blickes gegenüber der „reinen“ Wissenschaft unterstellt wird. Eine Konsequenz dieser Einstellung ist die gesellschaftliche Abwertung der berufspraktisch orientierten Bildung gegenüber der Allgemeinbildung.[5]

An dem Status der Technischen Hochschule Karlsruhe im Bildungssystem ändert sich trotz der politischen Umwälzungen des 20. Jahrhunderts nichts Wesentliches. Der eingeschlagene Weg der Angleichung an die Universität wird beibehalten und findet 1967 in der Umbenennung in Universität Karlsruhe seinen bisherigen Abschluss.

Diese Entwicklung mag für junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung bezogen auf Qualität und gesellschaftliches Ansehen ihres Ausbildungsganges erstrebenswert erscheinen; gleichzeitig wird aus Prestigegründen die Option der Generierung von berufsbezogenen Wegen an die Hochschule, der über die ursprüngliche Praxisorientierung bestanden hätte, fallen gelassen.

Die Mikroebene

Nachdem zunächst auf der Makroebene der wissenschaftliche Diskurs mit seinen institutionell/rechtlichen Auswirkungen und auf der Mesoebene exemplarisch die progressive Angleichung technischer höherer Schulen an das vorherrschende neuhumanistische Schulmodel beleuchtet wurde, soll zum Abschluss auf der Mikroebene die motivationale Seite der individuellen Nutzung von Quereinstiegsmöglichkeiten an die Hochschule zur zwecks beruflicher Neuausrichtung betrachtet werden.

Als handlungsleitende Motive für den Quereinstieg an die Hochschule gelten „aufsteigen, verändern oder bewahren“ (vgl. Freitag 2012, S. 76). Demnach müssten zur Steigerung der Quote von nicht traditionellen Studierenden (vgl. Schuetze/Slowey 2000) an den Hochschulen neben rechtlichen und ökonomischen Aspekten auch motivationale, das Selbstbild und das Bild von Bildung betreffende Bereiche, berück-

5 Dieser Zusammenhang wird zwar von der allmählich erstarkenden Arbeiterbewegung beklagt, die daraus gezogenen Rückschlüsse sind aber nicht geeignet, zur Hebung der beruflichen Bildung beizutragen. Exemplarisch sei auf Wilhelm Liebknechts wegweisende anlässlich der Gründung des Dresdener Allgemeinen Arbeitervereins 1872 gehaltene programmatische Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ verwiesen (vgl. LIEBKNECHT 1968, S. 49–100), in der er seine Überzeugung zum Ausdruck bringt, ein der Arbeiterschaft gerecht werdendes Bildungssystem könne erst nach Durchsetzung einer gerechten, also sozialistischen, Staatsordnung etabliert werden. Erst auf dem Mannheimer Parteitag der SPD von 1906 wird diese Position durch Forderungen nach einer kostenfreien Einheitsschule und Durchstiegsmöglichkeiten für beruflich Gebildete abgelöst. Diese bildungspolitische Zielsetzung ist aber auch während der Weimarer Republik nicht mehrheitsfähig. So geht Fritz Naphtali, Leiter der Forschungsstelle für Wirtschaftspolitik im ADGB, noch 1928 ganz selbstverständlich davon aus, die höheren technischen Schulen seien von Anfang an „der Arbeiterschaft ebenso verschlossen [gewesen] wie die höheren Schulen und Universitäten“ (NAPHTALI 1928, S. 162).

sichtigt werden: Mehr beruflich qualifizierte Menschen müssten zu der Überzeugung gelangen, dass der nachträgliche Bildungserwerb „etwas für sie sein" könnte.

Nach Titze (Titze 2011, S. 1–2) versucht der Mensch als handelndes Subjekt die äußere Welt mit der individuellen Erfahrungswelt abzugleichen. Dies sei die grundlegende Funktionsbestimmung von Lernen. Werde Lernen nur äußerlich als Mittel zum Zweck für die Verbesserung von Karrierechancen oder Arbeitsplatzerhalt aufgefasst, könne der Lernzuwachs nicht verinnerlicht werden. Der Mensch verharre in einem Zustand wenig befriedigender und kaum handlungsrelevanter Halbbildung, die Qualität und der persönliche Nutzen akademischen Arbeitens für ein gelingendes Leben könne nicht erfahren werden. Die Verknüpfung und damit die nachhaltige Veränderung des Weltbezugs setze vielmehr innere Durchdringung der Gegenstände durch individuell entwickelte und auf dem persönlichen Erfahrungshorizont aufbauende Fragestellungen voraus.

Folgt man dieser Argumentationskette, dann müssen auf die Verbesserung der äußeren Lebensumstände ausgerichtete Bildungsaspirationen besonders empfindlich auf institutionell bedingte Hemmnisse reagieren. Gleiches gilt für eine positive Konnotation akademischer Bildung. Die Motivation für eine weitere Bildungsphase, nachdem der Berufseinstieg gelungen ist, muss demnach entweder auf einer hohen intrinsischen Bildungsaspiration aufbauen oder aber das Studium muss passgenau berufliche Problemstellungen lösen helfen.

Bislang steht sowohl im Fokus des Forschungsinteresses als auch der Förderung[6] die Unterstützung von berufserfahrenen Studierenden, die aus Karriere- und Arbeitsplatzsicherungsgründen ein Studium im vertrauten Berufsfeld aufnehmen wollen (vgl. z. B. Mucke 1997, S. 31–55, Freitag 2011, S. 121–144). Untersuchungen zu den „Veränderern" stehen demgegenüber noch ganz am Anfang. Die wenigen zur Verfügung stehenden Aussagen zu diesem Bereich legen nahe, dass die Selbstwahrnehmung und Verortung im Bildungssystem dieser Gruppierung von Quereinstiegen an die Hochschule erstaunlich konstant geblieben ist.

„Veränderer", die den Quereinstieg an die Hochschule während der Weimarer Republik suchen, sind getragen durch das Gefühl einer geistigen Elite mit besonderem demokratischen Auftrag anzugehören (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 138). Weiterführende Bildung wird als Chance begriffen, sich umfassend zu bilden. Reine Nützlichkeitserwägungen werden als utilitaristisch zurückgewiesen. „Zähe Beharrlichkeit" und Opferbereitschaft seien von Nöten, um das Studienziel zu erreichen. Aufgrund der größeren Lebenserfahrung wird in diesem Bereich ein Vorteil gegenüber nicht berufserfahrenen Studierenden gesehen (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 162–167).

6 Speziell für diese Gruppe non-traditioneller Studierender hat Bundesministerin Schavan das Aufstiegsstipendium initiiert.

Auch „Veränderer" der 1980er Jahre[7] zeichnen sich durch eine hohe intrinsische Motivation und gleichermaßen hohe Wertschätzung klassischer Bildungsgüter aus. Beruflicher Aufstieg oder Karriereaspekte spielen für sie eine nachgeordnete Rolle. In einem entscheidenden Punkt unterscheidet sich allerdings die Selbstwahrnehmung gegenüber den 1920er Jahren: Trotz der hohen Lernbereitschaft berichten die Interviewten von Schwierigkeiten, sich in den Wissenschaftsbetrieb einzupassen. Als besondere Hürden werden hochschulübliche Formen der Kommunikation, des Sprachcodes und der Arbeitstechniken genannt. Praktisch erworbene Kompetenzen werden nicht mehr als Studienvorteil wahrgenommen, sondern stattdessen als Mangel an Allgemeinbildung angesehen. Die informellen Hürden für Quereinstiege an die Hochschule scheinen demnach in den letzten 100 Jahren eher gewachsen zu sein (vgl. Frommberger 2009).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich auf der Makroebene feststellen, dass die formalrechtliche Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte bislang unzulänglich durch unterstützende Maßnahmen unterfüttert wurde. Zugangswege an die Hochschule über berufspraktisch erworbene Kompetenzen stehen traditionell unter Legitimationszwang. Das zeigt sich u. a. in der Sprachverwendung: Studierende ohne Reifezeugnis sind die „nicht-traditionellen", sind die, die sich ggf. einer Immaturenprüfung unterzogen haben, um Zeugnis darüber abzulegen, dass sie nicht als „unreif" und damit als studierunfähig zu betrachten sind. Versuche, diese interne Hierarchie zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung aufzuheben, führen bis zur Jahrtausendwende in der Regel über die curriculare Angleichung der berufsschulischen Angebote an die allgemeinbildenden Schulen. Erst in jüngster Zeit gibt es erste, allerdings nach wie vor umstrittene (vgl. z. B. Liessmann 2014) Versuche, eine Vergleichbarkeit auf Augenhöhe, etwa über EQR oder DQR, herzustellen.

Die bildungshistorische Untersuchung auf der Mesoebene hat aufgezeigt, dass die schulische Verankerung technischer und kaufmännischer Bildung sich zunächst zwar wie die Humboldtsche Bildungsreform auf dem Fundament staatlicher oder halbstaatlicher Initiative entwickelt, im Übrigen aber durchaus in Abgrenzung von der humanistisch ausgerichteten Hochschule. In dem Maße, wie sich das Polytechnikum allerdings als neue Stätte höherer Bildung definiert und parallel dazu das gesellschaftliche Ansehen des technischen Bereichs steigt, findet eine zunehmende Anpassung an Inhalte und Standards der Universitäten statt. Dieses Streben mündet

7 Die zugrunde liegenden bildungsbiografischen Informationen wurden in qualitativen Leitfaden gestützten ExpertInnen-Interviews gewonnen. Die Erhebung fand zwischen 2008–2011 statt. Als ExpertInnen galten dabei entsprechend der relationalen Begriffsdefinition des Expertenstatus´ bei Meuser und Nagel (vgl. MEUSER, NAGEL 1991, S. 441–471) non-traditionelle berufserfahrene Studierende, die den Zugang an die Hochschule über den dritten Bildungsweg erworben haben und sich beruflich verändern wollten. Die Interviewauswertung erfolgte über die Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. MAYRING 2002) und wurde durch den Binnenvergleich und gezielte Nachfragen bei den Interviewten validiert.

in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Zuerkennung des Status der Technischen Hochschule, die befugt ist, gleiche akademische Grade auszusprechen, wie die Universität. Damit geht der spezifische Praxisbezug dieser höheren Lehranstalt verloren und im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts gibt es keine politisch mehrheitsfähige Kraft, die der Absolutsetzung neuhumanistisch geprägter Bildung als Voraussetzung für Studierfähigkeit und akademische Bildung entgegentritt. Eine Anrechnung praktisch im Beruf gewonnener mit an der (Hoch-)Schule zu erwerbenden Kompetenzen wird nicht in den Blick genommen.

Um die Akademikerquote unter den Beruflich Qualifizierten markant zu erhöhen, müsste offensiver als bisher, so das Fazit auf der Mikroebene, einerseits am universitären Habitus gearbeitet werden, sodass Studierende ohne Reifezeugnis sich gleichermaßen akzeptiert an der Hochschule fühlen könnten und andererseits unterstützende wissenschaftspropädeutische Angebote, die sich speziell an berufliche Quereinstiege richten, entwickelt werden.

Die Hochschulöffnung für Beruflich Qualifizierte lässt in ihrer jetzigen Form den Eindruck entstehen, dass der Erwerb eines akademischen Abschlusses jedem jederzeit bei entsprechender persönlicher Eignung möglich sei (vgl. Schlögl/Schwabe-Ruck 2014, 05-7-8). Dadurch wird der Verzicht auf das Studium oder der Studienabbruch primär als individuelle Entscheidung bewertet und weniger in dem systembedingten Kontext gesehen. So kann bis auf weiteres die scheinbare Höherwertigkeit schulischer Allgemeinbildung gegenüber beruflich erworbener Bildung fortgeschrieben und eine neue, gesellschaftlich getragene Standortbestimmung von Studium und Beruf aufgeschoben werden.

Literatur

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M.: Bildung – Lernen, Göttingen: Wallstein, S. 93–116.

Blankertz, H. (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Weinheim: Juventa.

Benecke, O. (1924) (Hg.): Studium ohne Reifezeugnis, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Buhr, R. u. a. (Hg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Münster: Waxmann.

Buhr, R. u. a. (Hg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Münster: Waxmann.

CHE-Studie (2009): Studieren ohne Abitur, Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh.

Cremer-Renz, C. u. a. (Hg.) (2010): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Dahrendorf, R. u. a. (Hg.) (1959): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Datenbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

DGB 2014: Gute Bildung für gute Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe.

DGWF 2010: Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung.

Feld, F. (1933): Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung. In: Die Erziehung, 8. Jg. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 620–627.

Flitner, A. (1956): Biographische und begriffsgeschichtliche Einführung. In: ders. (Hg.) (1956): Humboldt, Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf: Küpper, S. 133–144.

Freitag, W. (2011): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: dies. u. a.: Gestaltungsfeld Anrechnung. Münster: Waxmann, S. 121–144.

Freitag, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Setzkasten GmbH, Düsseldorf.

Frommberger, D. (2009): „Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 2. Online: www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml.

Gonon, P. (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern: h. e. p. Verlag, S. 64–181.

Greinert, W.-D. (2004): Die europäischen Berufsausbildungs„systeme" – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Berufsbildung Nr. 32, Europäische Zeitschrift, 2004 II, S. 18–26.

Grüner, G. (1967): Die Entwicklung der höheren technischen Fachschule im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig: Westermann.

Hoepke, K. (2007): Geschichte der Fridericiana. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

HRK (2008): Entschließung des 566. HRK-Präsidiums am 07.07.2008.

KMK (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen.

Koepernik, C./Wolter, A. (2012): Studium und Beruf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 273–340.

Kraul, M. (1984): Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krüger, R. (1915): Die Reifeprüfung für Extraneer. Berlin: Kroll.

Kuda, E. u. a. (Hg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Hamburg: VSA Verlag.

Landtag NW – Kulturausschuss (3. Sitzung am 25. November 1954). In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1986): Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor, S. 122.

Liebknecht, W. (1968): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. In: Brumme, H. (Hg.): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen. Berlin: Volk und Wissen, S. 49–100.

Liessmann, K. (2014): Geisterstunde. Wien: Paul Zsolnay.

Machocki, S./Schwabe-Ruck, E. (2010): Wege in die deutschen Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive. In: Wolter, A. (u. a.) (Hg): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft, Weinheim: Juventa, S. 195–219.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Meuser, M./Nagel U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.

Mucke, K. (1997): „Der Hürdenlauf" – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich?. In: Dies./Schwiedrizik, B. (Hg.): Studieren ohne Abitur. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31–55.

Naphtali, F. (1928): Wirtschaftsdemokratie. Berlin: Verlagsgesellschaft des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Schlieper, F. (1963): Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg: Lambertus.

Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge.

Schwabe-Ruck, E./Schlögl, P. (2014): Gleichwertig aber nicht gleichartig?, Books on Demand GmbH Norderstedt, 05. In: Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 21/2014.

Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance" des Hochschulzugangs? Düsseldorf: Setzkasten GmbH.

Spranger, E. (1965) [1923]: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht (Hg.): Der Aufstieg der Begabten, Leipzig: Teubner, S. 105–106.

Stratmann, K. (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.

Titze, H. (1973): Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt am Main: Athenäum.

Titze, H. (2011): Lebendige Erfahrung als ästhetische Erfahrung, unveröffentlichtes Skript.

Urbatsch, K. (2011): Ausgebremst. München: Wilhelm Heyne.

Von Humboldt, W. (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flittner, A (Hg.)(1956): Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf: Küpper, S. 82–90.

Wiesner, G. (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Dresden: Technische Universität Dresden.

Wissenschaftsrat: 11.04.2014: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung.

Wolter, A. (Hg.) (1991): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg: bis.

Wolter, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch. Oldenburg: bis.

Gestern – heute – morgen: Beruflich Qualifizierte im Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Christiane Brokmann-Nooren

Im Kontext des lebenslangen Lernens kommt dem berufsbegleitenden Studium eine wachsende Bedeutung zu. Politischer Wille und Realität klaffen zwar noch stark auseinander, aber die Zahl der Angebote berufsbegleitender Studiengänge wächst. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg nimmt unter den Präsenzuniversitäten im diesem Aktionsfeld eine Vorreiterrolle ein und widmet sich der Zielgruppe der Berufsqualifizierten seit ihrer Gründung in den 70er Jahren. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie das Thema „Beruflich Qualifizierte im Studium" an der Oldenburger Universität aufgegriffen und auf ganz unterschiedlichen Ebenen angegangen wird. Wir geben einen Einblick in unser „work in progress", das seit vielen Jahren von ganz unterschiedlichen Promotoren mit viel Engagement und großer Professionalität betrieben wird, aber auch hier noch lange nicht abgeschlossen ist.

Wer sich dem Thema „Beruflich Qualifizierte im Studium" zuwendet, wird recht schnell feststellen, dass er es bei seinen Recherchen, Untersuchungen und Analysen zunächst einmal mit einer ziemlich großen „Dunkelziffer" zu tun hat. Auf die eine oder andere Art beruflich qualifiziert ist mittlerweile der wohl größere Teil aller Studierenden, sei es aufgrund einer vor dem Studium absolvierten Berufsausbildung, durch parallel zum Studium oder in den Semesterferien kompakt ausgeübter Berufstätigkeit oder durch längere studienbegleitende Praktikumsphasen in Betrieben oder Institutionen. Doch nur wenn die berufliche Qualifizierung als Hochschulzugangsberechtigung diente, wird diese Art der Qualifikation in den Hochschulstatistiken als solche auch ausgewiesen. Dieser offiziellen Lesart entsprechend beträgt der Anteil der Studierenden mit beruflicher Qualifikation (und damit ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) an bundesdeutschen Hochschulen derzeit 1,62 % (Duong/Püttmann 2014). Deutlich höher ist dieser Anteil, wenn man die durch Be-

rufsausbildung, Erwerbstätigkeit[1] und/oder Praktikum erworbenen beruflichen Qualifikationen hinzuzählt. Warum ist gerade diese erweiterte Lesart des Begriffs „Berufsqualifizierung" für den Studienalltag relevant?

Wollen wir Bologna und die durch die Bolognareform in Gang gesetzten Weichenstellungen ernst nehmen, so wird zukünftig die Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Berufssystem in einem sehr viel stärkeren Maße als bisher Beachtung finden müssen. Die für eine größere Durchlässigkeit notwendigen Rahmenbedingungen sind durch entsprechende Beschlüsse der KMK (2002, 2009) und deren Aufnahme in die Hochschulgesetze der Länder im gesamten Bundesgebiet gegeben (Hanft et al. 2014). Der politische Wille ist da, nur stockt es an der „Basis", in den Hochschulen, oft noch bei der entsprechenden Umsetzung. Die Zeiten sind auch nicht gerade günstig, die Zahl der noch immer vorhandenen Skeptiker der Öffnungstendenzen für Berufsqualifizierte sowie der Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen auf ein Hochschulstudium zu verkleinern. Die Hochschulen „kämpfen" derzeit mit weiter steigenden Studierendenzahlen[2] und schotten sich gegenüber neuen Zielgruppen eher ab (Hanft 2013a). Ein Ende dieses Trends wird ab 2018 vorausgesagt[3], ist an den Hochschulen aktuell aber noch nicht spürbar, eher das Gegenteil ist der Fall. Für Durchlässigkeitsbefürworter und -unterstützer sind dies zwar keine optimalen Bedingungen, aber auch kein Grund, den Durchlässigkeitsskeptikern und -gegnern das Feld zu überlassen und auf sinkende Studierendenzahlen zu warten.

Hochschulen als Einrichtungen des lebenslangen Lernens stehen vor Herausforderungen, die sich in vier Handlungsfeldern skizzieren lassen: deren Öffnung für neue (heterogene) Zielgruppen, der Gestaltung von Übergängen, der Flexibilisierung der Lernwege durch eine vielfältige Angebotsstruktur sowie der Implementierung von Anrechnungsverfahren für bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (Hanft 2013b).

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Offen für neue (Zugangs-)Wege

Die Universität Oldenburg hat sich schon früh dem Motto „Offen für neue Wege" verschrieben und sich in ihrem Leitbild als Institution des lebenslangen Lernens verortet. Sie steht für eine innovative Lehr- und Lernkultur und für größtmögliche Of-

1 Der Anteil der Studierenden (im Vollzeitstudium) mit vorheriger Berufsausbildung beträgt 42 % an Fachhochschulen bzw. 13 % an Universitäten, insgesamt 22 % (Middendorf et. al. 2012, S. 54); der Anteil der im Vollzeitstudium Immatrikulierten, die studienbegleitend erwerbstätig sind, belief sich im SoSe 2012 auf 61 % (dies., S. 34).

2 Im WS 2014/15 haben sich so viele Studierende wie noch nie an den deutschen Hochschulen eingeschrieben: Es waren rund 2.698.000 Studierende. Die Zahl der Studienanfänger, die im Studienjahr 2014 erstmals ein Studium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, ist gegenüber dem Vorjahr um 1,9 % auf 498.900 gesunken (Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 26. November 2014, 419/14).

3 Die Prognosen gehen davon aus, dass ab 2018 die Zahl der Studienanfänger wieder unter 450.000 sinkt, aber bis in die 2045er Jahre noch auf einem höheren Niveau als beispielsweise 2005 liegt (Dräger 2014).

fenheit gegenüber neuen Zielgruppen, die (Weiter-)Bildung als Schlüssel zu aktiver gesellschaftlicher Teilhabe begreifen. Bereits in den Gründungsjahren der Universität wurde der Zugang zur Hochschule für Beruflich Qualifizierte thematisiert und durch ein hohes Engagement von Hochschullehrenden im Rahmen der „Prüfung zum Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung“ (Z-Prüfung) gefördert. Somit wurde der Grundstein für alle folgenden Aktivitäten zur Öffnung der Hochschule für Berufsqualifizierte schon zeitig gelegt und konnte in der Lehr-Lern- und auch der Forschungskultur der Oldenburger Universität von Anbeginn verankert werden.

Auch heute, mehr als 40 Jahre nach den ersten Z-Kursen zur Vorbereitung auf die fachgebundene Hochschulzugangsprüfung, wird diese Form des Hochschulzugangs weiterhin angeboten und durch Informationsveranstaltungen, Beratung und die Organisation von Fachvorbereitungskursen sowie entsprechender fachspezifischer Prüfungen unterstützt. Etwa 50 Berufsqualifizierte erlangen pro Jahr auf diese Weise ihre fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, ein Anzeichen dafür, dass diese Zugangsart auch nach den für Berufsqualifizierte sehr offenen anderen Zugangswegen nach §18 (4) des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) immer noch relevant ist. Der Vorteil für manche Studierwilligen gegenüber der „3+3-Regelung“[4] nach NHG ist der, dass man durch die fachspezifische Z-Prüfung auch eine andere als die durch die Berufsausbildung und -tätigkeit nachgewiesene Fachrichtung studieren kann. Damit ist und bleibt ein Fachrichtungswechsel für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auch weiterhin möglich und wird von diesen entsprechend genutzt.

Obwohl die Oldenburger Universität somit eine recht lange Tradition mit Blick auf die Einbeziehung nicht traditioneller Studierender pflegt, sind die Anteile derjenigen, die den Hochschulzugang ohne Abitur nachweisen, noch immer relativ gering: So studierten im WiSe 2014/15 insgesamt nur 356 Studierende (von 13.746) mit dem Hochschulzugang „Berufserfahrung“[5], das sind gerade einmal 2,6 %. Bei den Studienanfängern ist der Anteil mit derzeit 2,7 % ebenfalls eher gering, wobei deren Anteil im Vergleich zu den beiden Vorjahren sogar rückläufig ist. Diese Zahlen sind im Vergleich mit den Durchschnittswerten in Niedersachsen bzw. Gesamtdeutschland zwar leicht positiver (Duong/Püttmann 2014), sie veranschaulichen jedoch recht deutlich, dass von einer Durchlässigkeit der Systeme noch keine Rede sein kann und dass sich allein durch neue, offenere Möglichkeiten und gesetzlichen Regelungen des Hochschulzugangs nichts maßgeblich geändert hat. Um ein Studium auch für Erwerbstätige attraktiv und realisierbar zu machen, benötigen wir eine viel größere Anzahl „einschlägiger Studienangebote“ und auch die Möglichkeit eines wirklich auch für Vollzeit Erwerbstätige studierbaren Teilzeit- und/oder berufsbegleitenden

4 Ein fachspezifischer Hochschulzugang ist in Niedersachsen auch über eine dreijährige Berufsausbildung plus dreijährige Berufserfahrung möglich.

5 Hierzu zählen Studierende, die als Meister oder Fortbildungsabsolventen, 3+3 (gem. §18 (4) 2 NHG) oder über die Z-Prüfung an die Hochschule kommen.

Studiums, denn die Verknüpfung von Erwerbstätigkeit und Studium im „normalen" Studienbetrieb ist auch heute noch schwierig bis unmöglich (vgl. Doering/Hanft 2008). Das durch die Bolognareform noch stärker als zuvor geregelte Studiensystem mit einer sehr reglementierten Studienstruktur erschwert ein Studium parallel zur Vollzeitberufstätigkeit bzw. gestattet dies kaum noch. Es sind somit die immer noch auf Vollzeit Studierende ausgerichteten Strukturen an den Hochschulen, die einer stärkeren Öffnung für Berufsqualifizierte und Erwerbstätige entgegenstehen.

Dass es auch anders geht, macht beispielsweise ein Vergleich mit dem „einschlägigen", berufsbegleitenden BA-Studiengang „Business Administration" an der Oldenburger Universität deutlich: hier haben von allen im Wintersemester 2014/15 eingeschriebenen Studierenden 39,5 % den Zugang zum berufsbegleitenden Studium aufgrund ihrer Berufsqualifizierung erworben. Doch nicht nur der Zugang zu diesem Studiengang, auch seine Struktur ist explizit auf die Bedarfe und Zeitfenster von beruflich qualifizierten und voll erwerbstätigen Studierenden ausgerichtet – ein klares Indiz dafür, dass eine zielgruppenorientierte Gestaltung der Studienorganisation mit dazu beiträgt, bisher unterrepräsentierten Gruppen in größerer Zahl ein Hochschulstudium zu ermöglichen. Je stärker die Studienorganisation an den Bedürfnissen der Studierenden ausgerichtet ist, desto leichter wird es für die Gruppe der Berufsqualifizierten, sich im Sinne des lebenslangen Lernens ihren Platz in den Hochschulen zu erobern. Dass dies an der Oldenburger Universität in spezifisch auf Berufsqualifizierte und Berufstätige ausgerichteten Studiengängen bereits abzulesen ist, wird in Folgendem näher erläutert.

Modularisiert, medienunterstützt, zeit- und ortunabhängig lernen: Berufsbegleitend Studieren in Oldenburg

Auf dem Feld des berufsbegleitenden Studiums wurde man an der Oldenburg Universität schon sehr frühzeitig aktiv und setzte dabei auf neue, medienunterstützte Studienformate. Bereits ab 2002 wurde, gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, der bundesweit erste berufsbegleitende Bachelorstudiengang entwickelt und angeboten. Weitere berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge folgten, deren Entwicklung und Implementierung von Beginn an entlang der nachfolgend aufgezeigten Qualitätsmerkmale erfolgte:

- Die flexible modulare Studienstruktur ermöglicht ein Studium mit Berücksichtigung ganz individueller Bedarfe: Jedes Modul bildet eine abgeschlossene inhaltliche Einheit und kann auch einzeln im Status eines Gasthörers als Qualifizierungsmodul belegt werden. Mehrere themenspezifische Module lassen sich zu einem Zertifikatsprogramm zusammenfügen (z. B. mit Abschluss als „Expertin in Business Administration") oder es kann der komplette Studiengang mit dem Ziel eines Bachelor- oder Masterabschlusses belegt werden.
- Jedes Modul wird von ausgewiesenen Expertinnen und Experten der jeweiligen Fachrichtung, zumeist renommierte Professorinnen und Professoren, geleitet

und durchgeführt. Unterstützt werden diese von Mentoren, die in der Regel wissenschaftliche Mitarbeiter der Oldenburger Universität sind und für ihre Aufgaben im Rahmen der fachlichen Studierendenbetreuung fortlaufend geschult werden.

- Der Wechsel von kurzen Präsenzphasen am Studienort Oldenburg und internetgestützten, zeit- und ortunabhängigen Selbstlern- und Projektarbeitsphasen gewährleistet den Studierenden einen größtmöglichen Freiraum für die individuelle Gestaltung des Studiums.
- Jedes Modul startet mit dem Selbststudium von eigens für den jeweiligen Studiengang erstellten Studienmaterialien, die vier bis fünf Wochen vor den Präsenzphasen an die Studierenden verschickt werden. Grundlage für die gleichbleibend hohe Qualität der Lehre in den Modulen sind verbindliche Vorgaben für Autoren der Materialien und Lehrende, die in Form von hochschuldidaktisch fundierten Handreichungen entwickelt wurden und zum Einsatz kommen.
- Die ausgeprägte Praxisorientierung steht in enger Verzahnung zur vermittelten Theorie: So werden in jedem Modul konkrete Problemstellungen und Projekte aus den jeweiligen beruflichen Umfeldern der Studierenden bearbeitet. Die berufliche Erfahrung wird konsequent in den Studienverlauf eingebunden und als wichtige Ressource betrachtet. Somit gelingt hier die sonst oft als defizitär beklagte Verbindung von Theorie und Praxis in besonderer Weise.
- Die spezifische, auf Berufserfahrene ausgerichtete Beratung für Studieninteressierte sowie die individuelle Betreuung während des Studiums durch ein professionelles Studiengangsmanagement (one-stop-office) unterstützt die Studierenden bei allen Belangen rund um das Studium, ebnet ihnen den für Außenstehende oftmals unüberschaubaren Weg durch den „Organisationsdschungel“ der Universität und nimmt ihnen bei vielen Belangen den zeitraubenden Weg durch einzelne universitäre Organisationseinheiten gänzlich ab.
- Der Einsatz der gezielt für berufsbegleitendes Studieren im C3 L entwickelten Lernumgebung „C3LLO“ unterstützt die Kommunikation mit den Lehrenden sowie der Studierenden untereinander. Sie stellt die Informationen und Lerninhalte bereit, ermöglicht Diskussionen zu den Lerninhalten und stellt den Kontakt zum Studiengangsmanagement her.
- Die konsequente Anrechnung schon vorhandener Kompetenzen aus Berufstätigkeit und Zusatzqualifikationen garantiert, dass keine Module belegt werden müssen, in denen die Studierenden bereits eine inhaltliche Expertise nachweisen können. Angerechnet werden können Studienzeiten an Universitäten, Hochschulen und Berufsakademien, Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie berufliche Kompetenzen. Die Studienzeit kann sich durch eine Anrechnung von Kompetenzen erheblich verkürzen und Studienkosten können somit zudem spürbar reduziert werden.

Die hier aufgeführten Merkmale berufsbegleitender Studiengänge, die sich von denen der grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge an der Ol-

denburger Universität strukturell extrem unterscheiden, machen deutlich, wie ein Studium neben einer Vollerwerbstätigkeit die Bedarfe und zeitlichen Spielräume dieser speziellen Zielgruppe berücksichtigen kann. Dass eine solche Struktur von der Zielgruppe auch angenommen wird, zeigen die Studierendenzahlen in den Oldenburger weiterbildenden Studiengängen deutlich. Dieses flexiblere Studienmodell auf alle, auch die grundständigen und konsekutiven Studiengänge auszudehnen, wird gesamtuniversitär derzeit jedoch nicht diskutiert und wäre sicherlich auch nur in größeren Zeiträumen denkbar. Daher sind es auch zunächst zumeist die Weiterbildungszentren der Hochschulen, die den Zugang zur und das Verweilen an der Hochschule für Berufsqualifizierte durch spezifische Angebote unterstützen. Hier werden die Weichen gestellt, die ein Studium neben dem Beruf realisierbar machen und hier ist oftmals auch der Ort, von dem aus neu entwickelte Studienstruktur- und Studienorganisationsmodelle sowie Rahmen- und Verfahrensregelungen langsam in das grundständige Studium und somit „in die Fläche" hineingetragen werden können. Mit dem C3 L hat die Oldenburger Universität eine professionell agierende Organisationseinheit geschaffen, von der starke Impulse auch in andere Bereiche der Universität ausgehen.

Das Center für lebenslanges Lernen (C3L): Alles unter einem Dach

Als an der Oldenburger Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in 2006 die Weiterbildungs-, Fernstudien- und E-Learning-Einrichtungen zum Center für lebenslanges Lernen (C3L) zusammengefasst und ab 2011 auch räumlich „unter ein Dach" gestellt wurden, war dies ein wichtiger Schritt der Implementierung des lebenslangen Lernens in der Hochschule. Dies war ein deutliches Signal, Strukturen und Angebote so zu gestalten, dass Lernen im Lebenslauf entsprechend der Forderungen der Europäischen Kommission in unterschiedlichsten Formen gefördert und ein Lernen „into and with higher education" ermöglicht wird (EU-KOMM 2003, S. 6; nach Hanft/Kretschmer 2014, S. 1). Die Bedeutung des lebenslangen Lernens mit all seinen Facetten wie Hochschulzugang, Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, speziellen Studienangeboten für heterogene, auch ältere Zielgruppen, Beratungsangeboten sowie flexiblen Lernumgebungen für die Studierenden (Charter 2008) wurde sowohl durch die neue Namensgebung (Center für lebenslanges Lernen) als auch durch die spezifischen, auch medientechnisch auf flexibles Lernen ausgerichteten (Lern-)Räume auf dem Lifelong Learning Campus unterstrichen.

Schon lange vor der Gründung des C3 L hat es an der Oldenburger Universität zahlreiche Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben (zumeist als Kontaktstudien oder Zertifikatsprogramme für ganz unterschiedliche Zielgruppen). Auch berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge wurden auf Initiative und mit großem Engagement einiger (weniger) Professorinnen und Professoren entwi-

ckelt und in den Studienbetrieb überführt. Aber erst die „Klammer" C3 L und die Überführung von zuvor als zentrale Betriebseinheiten organisierten Einrichtungen zu einem wissenschaftlichen Zentrum unter nun auch professoraler wissenschaftlicher Leitung haben nochmals einen deutlichen Schub bewirkt. Mit nun vereinten wissenschaftlichen und organisatorischen Kräften konnten umfangreiche Drittmittel für die Entwicklung und Implementierung weiterer Bachelor- und Master- sowie spezifischer Zertifikatsprogramme eingeworben werden, und auch Forschungsprojekte zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulsystem fördern die Möglichkeiten des Zugangs zur und des Studierens an der Oldenburger Universität für ganz unterschiedliche Zielgruppen.[6]

Mit Blick auf das Aktionsfeld „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Leistungen" soll im Folgenden beispielhaft verdeutlicht werden, wie erste Erfolge auch im Bereich des grundständigen Studiums erreicht werden konnten – zumindest was die Verankerung von Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der Bachelorprüfungsordnung betrifft.

Kompetenzanrechnung: Von den berufsbegleitenden Studiengängen lernen

Das Thema „Kompetenzanrechnung" spielt in den vom C3 L angebotenen Programmen schon lange eine wichtige Rolle, und die Anrechnung von Leistungen gehört bei den berufsbegleitenden Studiengängen, wie bereits erwähnt, zum Tagesgeschäft. Unter Federführung des „Kompetenzbereich Anrechnung" wurden zahlreiche Fort- und Weiterbildungsabschlüsse begutachtet, und es wurden pauschale Anrechnungsmodelle entwickelt, die bei bestimmten vorliegenden Abschlüssen eine Anrechnung auf das weiterbildende Studium garantieren (Müskens/Eilers-Schoof, 2014). Studierende der berufsbegleitenden Studiengänge nutzen diese Möglichkeiten vielfältig, aber auch individuelle Anrechnungsmöglichkeiten werden häufig genutzt. Vom C3 L gehen aufgrund langjähriger Erfahrungen im Bereich der Anrechnungsforschung starke Impulse in Richtung Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auch auf das grundständige Studium aus, denn die in den berufsbegleitenden Studiengängen bewährte Anrechnungspraxis (pauschal und individuell) beginnt „Strahlkraft" in die Fakultäten und Fächer zu entwickeln. Hierzu einige konkrete Beispiele:

Wenn vom „Kompetenzbereich Anrechnung" der Oldenburger Universität durchgeführte Äquivalenzvergleiche im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration" für bestimmte Fort- und Weiterbildungsabschlüsse zu einer pauschalen Anrechnung führten, sind die (aus identischen Mitgliedern bestehenden)

6 Als Beispiele seien hier das „Modellvorhaben Offene Hochschule" (http://www.oh.uni-oldenburg.de/) oder das Projekt „Individualisierte Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte (InOS)" (http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/inos/das-projekt/) genannt.

Prüfungsausschüsse für Anrechnungsverfahren auch im grundständigen Studienbereich eher bereit, entsprechend zu beschließen.[7]

Entsprechend der KMK-Vorgaben und nicht zuletzt auch aufgrund der positiven Erfahrungen mit der Anrechnungspraxis in den berufsbegleitenden Studiengängen und des entsprechenden Engagements der dort tätigen Mitarbeiter wurde der folgende Passus in die allgemeine Bachelor-Prüfungsordnung der Oldenburger Universität aufgenommen: „§ 8 (4) Nachgewiesene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, können angerechnet werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau den Modulprüfungen des Studiengangs im Wesentlichen entsprechen und Gleichwertigkeit vorliegt. Auf der Grundlage von qualitätsgesicherten Äquivalenzgutachten ist auch eine pauschale Anrechnung von Fort- und Weiterbildungsabschlüssen möglich. Es können bis zu 50 % der Kreditpunkte eines jeden Faches sowie Professionalisierungsmodule bis zu 15 Kreditpunkten angerechnet werden.“[8]

Seit 2014 haben Bachelor-Studierende zudem die Möglichkeit, erfolgreich absolvierte Fort- und Weiterbildungen mit Zustimmung des jeweiligen Faches im Rahmen des sog. „Professionalisierungsbereichs“ im Gesamtumfang von sechs Kreditpunkten anrechnen zu lassen, sofern diesbezüglich noch keine Anrechnung im Rahmen eines Fachmoduls stattgefunden hat und mindestens eine der folgenden Voraussetzungen erfüllt wird:

- Für die anzurechnende Fort- bzw. Weiterbildung wurde eine sog. „Anrechnungsempfehlung“ durch den Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg veröffentlicht.
- Die anzurechnende Leistung stammt aus dem Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildungen des Centers für lebenslanges Lernen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (C3L) und hat einen Gesamtumfang von mindestens drei Kreditpunkten. Das Anrechnungsmodul kann maximal im Gesamtumfang von sechs Kreditpunkten genutzt werden und bleibt unbenotet.[9]

Die hier aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass es eher die „kleinen Schritte“ sind, die im grundständigen Studienbetrieb langsam zu einer für Berufsqualifizierte günstigeren Situation im Hinblick auf die Anrechnung vorhandener Kompetenzen führen. Auch in einer sich als „offen“ bezeichnenden Hochschule wie Oldenburg sind die skeptischen Stimmen rund um das Anrechnungsthema noch nicht verstummt.

7 Die häufigsten Anrechnungsfälle von außerhochschulisch erworbenen Leistungen fanden sich bei einer fakultätsübergreifenden Recherche in der Fakultät „Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften“, in der auch ein Großteil der im C3 L angebotenen berufsbegleitenden Studiengänge fachwissenschaftlich verortet sind.

8 Sechste Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO).

9 Anlage 3a Professionalisierungsbereich für Studierende mit außerschulischem Berufsziel der der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO) vom 01.10.2014.

Um die aktuellen Einstellungen und Handlungsweisen in den Fakultäten und Fächern der Oldenburger Hochschule zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu erfahren, wurden die dort für Anrechnung Zuständigen in kurzen telefonischen Interviews nach ihren Erfahrungen befragt. Es wurde dabei deutlich, dass beruflich und damit außerhochschulisch erworbene Leistungen, wenn sie überhaupt angerechnet werden, zumeist auf Praktika angerechnet werden und dass es darüber hinaus nur sehr wenige Anrechnungsfälle, aber auch ebenso wenige Nachfragen von Studierenden diesbezüglich gibt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nach wie vor eine große Unsicherheit und zum Teil auch Unkenntnis hinsichtlich der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Leistungen vorherrscht. Viele Fachvertreter verweisen fakultätsübergreifend auf Probleme in Bezug auf die eigenen Kapazitäten und auch hinsichtlich der Feststellung der Gleichwertigkeit der Leistungen sowie fehlender Verfahrenswege. Zum Teil wurde auch die Befürchtung geäußert, das Niveau des Studiums durch zu häufige Anrechnungen herabzusetzen.[10]

Um die Anrechnungspraxis auch im Rahmen des grundständigen Studiums zu befördern, sollen im Rahmen von „Good Practice"-Beispielen vom C3 L in Zusammenarbeit mit dem „Kompetenzbereich Anrechnung" und dem Prüfungsamt zukünftig Qualifizierungsworkshops für Fachvertreter angeboten werden, und auch eine fakultätsübergreifende Verfahrensregelung für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Leistungen soll (in enger Abstimmung mit den Fakultäten) auf den Weg gebracht werden. Der Befürchtung eines „Niveauverlusts" soll dabei durch das Aufzeigen qualitätsgesicherter Verfahren und Modelle entgegengewirkt werden.[11]

Berufsqualifizierte im Studium: Zukunftsszenario 2020

Wie zu sehen war, bedarf es ganz unterschiedlicher Instrumente und Maßnahmen, wenn die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Bildungssystem erhöht und damit auch Berufsqualifizierten an Hochschulen mehr Möglichkeiten gegeben werden sollen, ein Studium (auch neben dem Beruf) zu realisieren.[12] Anke Hanft spricht von „flankierenden Maßnahmen" (Hanft 2013a), um neue Zielgruppen für ein Studium zu gewinnen und diese auch erfolgreich durch das Studium und somit zu einem Studienabschluss zu führen. Hierzu zählen der Ausbau bestehender Beratungs- und Betreuungsangebote ebenso wie flexible Studienstrukturen jenseits festgelegter Regelstudienzeiten, Semesterrhythmen und vorgegebener Stundenpläne. Das Hochschulsystem in Deutschland ist jedoch immer noch in erster Linie auf Schulabsol-

10 Die Durchführung und Auswertung der Telefoninterviews (im Februar/März 2015) erfolgte durch Sarah Lammers im Rahmen des vom Nds. Wissenschaftsministerium geförderten Projekts „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen".

11 Eine Vielzahl von Anrechnungsempfehlungen und deren Beschreibung finden sich auf der Webseite des Kompetenzbereichs Anrechnung der Oldenburger Universität unter http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/ [21.03.2015].

12 Vgl. hierzu auch Banscherus 2010.

venten ausgerichtet, „... für die das Studium eine Vollzeitbeschäftigung mit Präsenzpflicht darstellt“ (Klumpp/Rybnikova 2010, S. 36, zit. n. Maschwitz/Brinkmann 2015, S. 66). Um dies zu verändern, müsste eine sowohl räumliche als auch zeitliche Entgrenzung des Studiums erfolgen, „die den Studierenden eine ihren Zeitbudgets gemäße und ihren Kompetenzen entsprechende Studienorganisation ermöglicht“ (Hanft 2013a, S. 11). Ein solcher Ansatz darf nicht nur auf die Weiterbildungsabteilungen der Hochschulen und die zumeist dort angebotenen berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengänge begrenzt bleiben, sondern müsste für die gesamte Hochschule gelten. Bis heute ist in den Hochschulen jedoch eher eine Engführung des Konzepts des lebenslangen Lernens auf die Weiterbildung beobachtbar, was auf eine Unschärfe des Ansatzes verweist (Hanft 2013b), aber auch auf starre, nur schwer aufbrechbare Strukturen.

Mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird seit 2011 in unterschiedlichen Hochschulen daran gearbeitet, Anpassungen an aktuelle, wesentlich im Bologna-Prozess an Hochschulen herangetragene Anforderungen zu realisieren. Ob es nach Abschluss der hierzu durchgeführten Pilotprojekte gelungen sein wird, nicht allein „Best-Practice“-Beispiele vorweisen zu können, sondern vielmehr Strukturen an Hochschulen im Sinne des lebenslangen Lernens zu verändern, lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht beurteilen. Dies würde jedoch einen „Kulturwandel“ voraussetzen, der nicht auf einzelne Hochschulen beschränkt bleiben, sondern das gesamte Hochschulsystem umfassen müsste (Hanft 2013b).

Wie könnte ein Idealbild einer offenen, am Konzept des lebenslangen Lernens orientierten Hochschule aussehen? Wagen wir einen Blick in die Zukunft ...[13]

Wir schreiben das Jahr 2020. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hat sich spürbar zu einer Institution des lebenslangen Lernens entwickelt und sich entsprechend profiliert: Nicht nur kommen mittlerweile etwa 10 % der Studierenden über den Zugangsweg Berufsqualifizierung an die Hochschule, auch die Anzahl der berufsbegleitend Studierenden hat sich deutlich erhöht. Nahezu jeder Dritte studiert neben Beruf und/oder Familie und nutzt die flexiblen Studienstrukturen, die das Studium einzelner Module (und die Akkumulierung von Kreditpunkten) ebenso erlauben wie das Studium „ganzer“ Studiengänge, dies auch in Form eines deutlich verbesserten Teilzeitstudiums. Jeder grundständige, konsekutive und berufsbegleitende Studiengang weist mittlerweile eine Reihe von Empty-Box-Modulen auf, die von den Studierenden durch individuelle Schwerpunktsetzungen oder fachspezifische Vertiefungen gefüllt werden können. Die Anzahl der Modul- und/oder Zertifikatsstudierenden hat sich seit Einführung flexibler Angebote stark erhöht, nicht jeder Studierende steuert somit auf einen BA- oder MA-Abschluss zu, gleichwohl bilden die abschlussorientierten Studierenden noch immer die große Mehrzahl. Die

13 Das hier folgende Zukunftsszenario orientiert sich eng an den von Kerres/Hanft/Wilkesmann (2012) aufgezeigten und an Hochschulen gerichteten Handlungsbedarfen für eine auf lebenslanges Lernen ausgerichtete Perspektive für Hochschulen.

Anerkennung außerhochschulisch (oft beruflich) erworbener Kompetenzen ist in Oldenburg eine Selbstverständlichkeit und wird von dem meisten Studierenden genutzt. In einer eigens für diese Zwecke in 2016 eingerichteten zentralen Anrechnungsstelle werden Studieninteressierte schon vor Studienbeginn beraten und bei der Antragstellung unterstützt. Ein hochschulweit praktiziertes Anrechnungsverfahren macht die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen von Anrechnung transparent und ermöglicht es Studieninteressierten, bereits vor Studienbeginn verlässliche Informationen (und zumeist auch schon Entscheidungen) über pauschale und individuelle Kompetenzanrechnungen zu erhalten. Die Attraktivität des Studienortes Oldenburg konnte damit nochmals gesteigert werden.

In den berufsbegleitenden Studiengängen (und zunehmend auch im grundständigen Studium) kommen didaktische Modelle zum Einsatz, die die Präsenzzeiten für Studierende deutlich reduziert haben. Durch Projekt- und Gruppenarbeiten, Praxisverzahnung und eine straffere zeitliche Organisation, durch mediengestützte (E-Learning) und mentoriell betreute Selbstlernphasen sowie didaktisch aufbereitete Studienmaterialien ist ein flexibles Lernen sowohl „on“ als auch „off-campus“ möglich, sodass die Studierenden Ort und Zeit ihres Lernens nach ihren ganz individuellen beruflichen und privaten Verpflichtungen zu einem großen Teil selbst bestimmen können. Über das ab 2019 campusweit eingesetzte Lernmanagementsystem „C3LLO“ werden die Kommunikation zwischen Lehrenden, Studierenden und Mentorinnen/Tutorinnen auch außerhalb der Präsenszeiten gewährleistet sowie kollaborative Lernformen unterstützt.

Da die Studienorganisation nach und nach konsequenter an den Bedürfnissen der Studierenden ausgerichtet wurde, konnten die Studienabbruchquoten an der Oldenburger Universität spürbar gesenkt, die Passgenauigkeit zwischen Studienangebot und Studienvoraussetzungen der Studierenden durch Intensivierung von Beratungs- und Begleitungsangeboten deutlich verbessert werden. Alle Studiengänge haben mittlerweile Self-Assessments entwickelt, die den Studieninteressierten vor Studienaufnahme ein Abgleichen zwischen Anforderungen und Voraussetzungen ermöglichen. Voraussetzungs„lücken“ können mithilfe eines gut ausgebauten Brückenkurssystems vor Studienbeginn oder auch studienbegleitend geschlossen werden. Ein zum WS 2016/17 verbindlich eingeführtes Feedbacksystem ermöglicht es den Studierenden zudem, im Studienverlauf die eigene Lernleistung realistisch einordnen zu können und sich eigener Stärken und Schwächen bewusst zu werden.

Aufgrund der für die Studierenden optimalen Studienstrukturen und -möglichkeiten, der studienförderlichen Beratungs- und Begleitungsprogramme sowie der offenen und auch kulturell sehr vielfältigen Angebote auf dem Campus ist die Bindung der Studierenden an „ihre“ Universität auch nach Studienabschluss erfreulich hoch. Diese zeigt sich u. a. durch eine häufige „Auffrischung“ von Qualifikationen oder das Schließen von Kompetenzlücken durch die Teilnahme an fachlichen und überfachlichen Modulen im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium. Mit ihren breitgefächerten Angeboten einer „Wissenschaft für die Öffentlichkeit“ (von der Kinder-

Universität über spannende Wissenschaftsevents bis hin zum Seniorenstudium) ist die Oldenburger Universität zudem ein beliebter Ort, in Hochschule und damit Wissenschaft „hineinzuschnuppern“ bzw. sie auch nach Berufs- und/oder Familienphase und auch jenseits aller beruflichen Verwertungsinteressen für die eigene Weiterentwicklung zu nutzen.

Literatur

Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München: Juventa-Verlag, S. 221–238.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Sechste Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO), Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/nc/studium/studiengang/?tab=pruefungen&id_studg=323 [22.02.2015].

Charter (2008): European Universities' Charter On Lifelong Learning. European University Association. Verfügbar unter: www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf [31.03.2015].

Dräger, J. (2014): Wenn Studieren zum Normalfall wird. Vortrag gehalten auf der Tagung „Wenn Studieren zum Normalfall wird – Handlungsoptionen für Hochschulen und Politik“ am 04.12.2014 in Berlin. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Draeger_Wenn_Studieren_zum_Normalfall_wird_Praesentation_PK447.pdf [31.03.2015].

Doering, S./Hanft, A. (2008): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Stamm-Riemer, I. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann, S. 176–186.

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE Arbeitspapier 177. Gütersloh.

Hanft, A. (2013a): Vorwort. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 9–12.

Hanft, A. (2013b): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Hanft, A./Brinkmann, K.: Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 13–29.

Hanft, A./ Kretschmer, S. (2014a): Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: Report. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 04/2014, S. 15–27.

Hanft, A./ Brinkmann, K./ Gierke, W./ Müskens, W. (2014b): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt – „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/AnHoSt-Studie_01.pdf [30.03.2015].

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./ Hanft, A./Wilkesmann, U. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 285–290.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [31.03.2015].

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [31.03.2015].

Maschwitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37. Jg., 1/2015, S. 52–69.

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin.

Müskens, W./Eilers-Schoof, A. (2014): Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 01/2014, S. 1–14 (http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/11/pdf) [31.03.2015].

Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 26. Februar 2007. Letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert, alte §§ 11 und 11 a aufgehoben, §§ 14a und 14b eingefügt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11.12.2013 (Nds. GVBl. S. 287). Verfügbar unter http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true [31.03.2015].

Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur

Sigrun Nickel/Vitus Püttmann

1 Einleitung

Einen der folgenreichsten Einschnitte in der Entwicklung des Studierens ohne Abitur[1] in Deutschland stellt der im März 2009 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ dar (vgl. KMK 2009). Kern der Selbstverpflichtung aller 16 Bundesländer war es zum einen, Personen mit hochqualifizierten Berufsbildungsabschlüssen, wie u.a. Meister und Fachwirt, ein Studium ihrer Wahl zu ermöglichen und sie damit Inhabern einer allgemeinen Hochschulreife gleichzustellen. Zum anderen sollten auch Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung ein Studium aufnehmen können, allerdings sollte dieses eine Nähe zum ausgeübten Beruf besitzen und damit fachgebunden sein. Das übergeordnete Ziel der Empfehlungen bestand darin, Beruflich Qualifizierten den Weg an die Hochschulen zu erleichtern und die gesetzlichen Regelungen bundesweit zu vereinheitlichen, um mehr Übersichtlichkeit zu schaffen. Nachdem mit Brandenburg im April 2014 das letzte Bundesland die Vorgaben der KMK umgesetzt hat, gibt es nun in Deutschland überall weitreichende Möglichkeiten für das Studium ohne Abitur.

Vor diesem Hintergrund zieht der vorliegende Artikel eine Bilanz der Entwicklungen der zurückliegenden Jahre. Es wird anhand empirischer Daten aufgezeigt, wie

1 Mit dem Begriff „Studieren ohne Abitur“ ist in diesem Beitrag die Aufnahme eines Studiums ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife) gemeint. Dieser Bereich ist auch bekannt als Dritter Bildungsweg. Die damit angesprochene Personengruppe stellt also eine Untergruppe sowohl der beruflich qualifizierten Studierenden im Allgemeinen als auch der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden dar (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 12).

sich das Studium ohne Abitur in Bund und Ländern in der Langfristperspektive quantitativ entwickelt hat. Darüber hinaus wird mit Blick auf zukünftige Entwicklungen und potenzielle Handlungsoptionen für die weitere Förderung des Studierens ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung der Frage nachgegangen, ob und welche Erfolgsfaktoren sich bei der konkreten Gestaltung des Studiums ohne Abitur und dessen Rahmenbedingungenerkennen lassen. Dazu werden in diesem Bereich besonders erfolgreiche Hochschulen identifiziert und analysiert. Abschließend wird diskutiert, welche Lerneffekte sich für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung insgesamt aus den erzielten Erkenntnissen ergeben, und es werden Konsequenzen für zukünftige Entwicklungen skizziert. Damit wird das Studium ohne Abitur in einen breiteren Kontext bildungspolitischer Debatten gestellt.

2 Quantitative Entwicklung in der Langfristperspektive

Unabhängig davon, welchen Indikator man heranzieht[2], weist der Trend hinsichtlich der quantitativen Entwicklung des Studierens ohne Abitur in Deutschland insbesondere seit 1997 stetig nach oben. Das betrifft sowohl die Anzahl der Studienanfänger als auch der Studierenden und Absolventen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bewegen sich diese zunächst auf sehr niedrigem Niveau, kommt es ab 2007, also bereits zwei Jahre vor dem KMK-Beschluss, zu einem sprunghaften und sehr dynamischen Zuwachs. Welche Ursachen im Einzelnen dazu geführt haben, ist nicht systematisch erforscht. Es lässt sich aber beobachten, dass zu diesem Zeitpunkt vor allem drei Dinge zusammenkommen (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 18 f.): Erstens wurde ab dem Jahr 2000 zunehmend der demografische Wandel gepaart mit dem drohenden Fachkräftemangel thematisiert. Es wurde auch von politischer Seite erkannt, dass neue Zielgruppen für das Studium erschlossen werden müssen, um mittelfristig Bildungsreserven mobilisieren zu können. Daraus resultierte z. B. das Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung“[3], in dessen Rahmen u. a. Studierende ohne Abitur eine finanzielle Förderung erhalten können. Zweitens kam Deutschland aufgrund der häufiger werdenden internationalen Bildungsvergleiche unter Druck. So zeigte beispielsweise das europäische Projekt „Eurostudent“, dass

2 Die im Folgenden aufgegriffenen Berechnungen des CHE Centrum für Hochschulentwicklung zum Studieren ohne Abitur beruhen auf Daten, die beim Statistischen Bundesamt im Rahmen einer Sonderauswertung zu Studienanfängern, Studierenden und Absolventen deutscher Hochschulen angefordert wurden. Die Auswertungen zum Studieren ohne Abitur greifen auf die Kategorisierung der Formen der Hochschulzugangsberechtigung nach dem vom Statistischen Bundesamt bereitgestellten Schlüsselverzeichnis zurück (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Berücksichtigt wurden die Kategorien „Hochschulzugangsberechtigung über berufliche Qualifikation“ und „Hochschulzugangsberechtigung über Begabtenprüfung“, d. h. die Signaturen 33, 34, 52, 53, 71 und 77 des Schlüsselverzeichnisses. Bei den Studienanfängern handelt es sich um Studierende im ersten Hochschulsemester, wobei sich die entsprechenden Daten jeweils auf das Sommer- und das nachfolgende Wintersemester eines Jahres beziehen. Berücksichtigt wurden alle Hochschulen, die vom Statistischen Bundesamt erfasst werden. Die Zuordnung zu den Hochschultypen und den verschiedenen Formen der Trägerschaft orientiert sich an den Zuordnungen, die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz vorgenommen werden. Zu den Problemen der statistischen Erfassung der Daten zum Studium ohne Abitur im Bundesgebiet vgl. Nickel/Duong 2012, S. 12–15, Duong/Püttmann 2014, S. 15.

3 Näheres dazu siehe http://www.bmbf.de/de/23052.php, abgerufen am 31.05.2015.

Deutschland bei den Studienmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende, zu denen auch die Nicht-Abiturienten zählen, nur einen Platz im Mittelfeld erreichte (vgl. HIS 2008). Drittens hatte sich Deutschland im Rahmen der europäischen Bildungsreformen dazu verpflichtet, für mehr Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung sowie verbesserte Möglichkeiten für das Lifelong Learning zu sorgen (vgl. Hanft/Brinkmann 2013). Das Klima veränderte sich durch diese Einflüsse merklich im deutschen Bildungssystem, wovon auch das Studieren ohne Abitur profitierte.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum einzelne Bundesländer wie Rheinland-Pfalz oder Hessen bereits einige Zeit vor dem KMK-Beschluss 2009 in ihren Hochschulgesetzen weitreichende Möglichkeiten für das Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verankerten. Waren es in den Jahrzehnten davor hauptsächlich die Bundesländer Hamburg und Niedersachsen, die gute Bedingungen für ein Studium ohne Abitur boten, zogen andere Bundesländer nun nach. Solche Schritte trugen sicherlich auch dazu bei, dass 2007 ein erster Höhepunkt mit knapp 4000 Studienanfängern ohne schulische Zugangsberechtigung erreicht wurde (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 29). Danach ist das Wachstum auf allen Ebenen weiter rasant voran geschritten. So hat sich die Anzahl der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung inzwischen gegenüber 2007 nahezu verdreifacht und zwar auf knapp 46.000 im Jahr 2013. Ebenso deutlich fällt die Entwicklung bei den Studienanfängern aus, deren Anzahl sich in demselben Zeitraum von knapp 4.000 auf über 13.200 erhöht hat. Und auch die Anzahl der Absolventen aus dieser Gruppe, der Indikator auf den sich die Veränderungen mit der größten zeitlichen Verzögerung auswirken, wuchs zwischen 2007 und 2013 auf knapp 4.400 und damit auf mehr als das Doppelte.

Neben den absoluten Zahlen bietet sich für die vertiefte Trendanalyse ein weiterer Indikator an und zwar der Anteil der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an der Gesamtanzahl der Studienanfänger pro Jahr (vgl. Abb. 1). Dafür sprechen zwei Gründe: Zum einen ist der Zusammenhang zwischen den veränderten Rahmenbedingungen und der quantitativen Entwicklung der Studienanfänger direkter als bei den Studierenden und den Absolventen. Während im Falle der Studierenden die Stärke der vorherigen Kohorten einen „verzerrenden“ Einfluss ausübt, muss bei den Absolventen die Zeitverzögerung zwischen Studienbeginn und Studienabschluss berücksichtigt werden. Zum anderen führt der Rückgriff auf den relativen Anteil anstelle der absoluten Anzahl dazu, dass die in dem beobachteten Zeitraum starken Veränderungen der Gesamtanzahl der Studienanfänger berücksichtigt werden.

Bei diesem Indikator zeigt sich ebenfalls ein durchgängiger Wachstumstrend, auch in der Langfristperspektive. In dem Zeitraum von 1997 bis 2013 stieg der Anteil der Studienanfänger ohne Abitur an der Gesamtheit der Studienanfänger von 0,59 % auf 2,60 %. Ein genauerer Blick auf die Daten zeigt jedoch, dass diese Entwicklung alles andere als gleichmäßig verlief. Während sich der Anteil in der Dekade von 1997

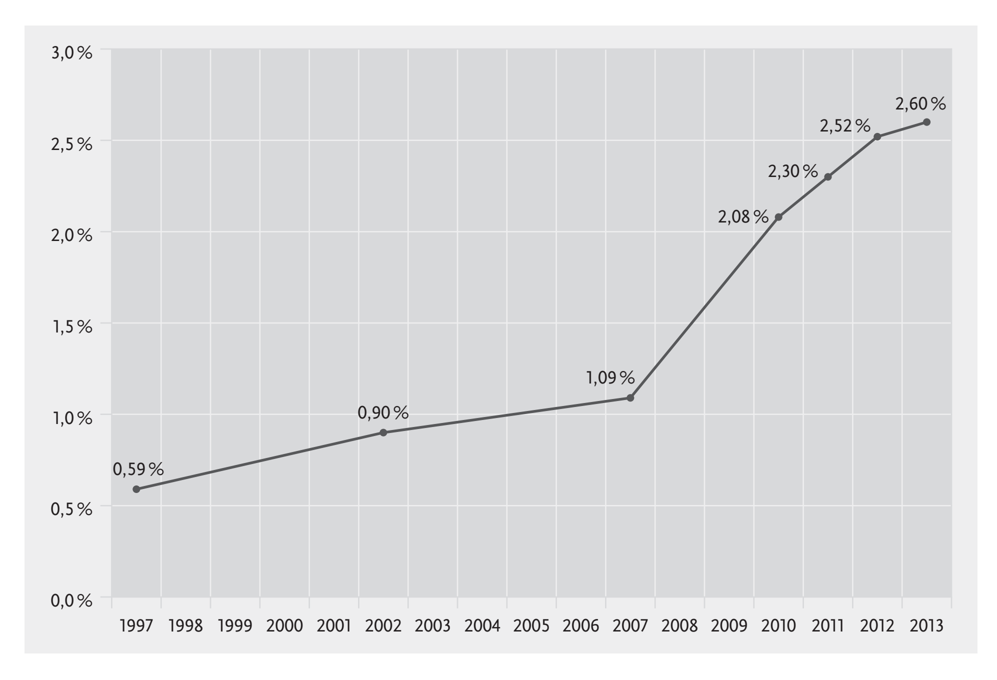


Abb. 1: Anteil der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife an der Gesamtheit der Studienanfänger in Deutschland 1997–2013 (Angaben in Prozent)

Quelle: Berechnungen des CHE Centrum für Hochschulentwicklung auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

bis 2007 um lediglich einen halben Prozentpunkt erhöhte, konnte für den Dreijahreszeitraum von 2007 bis 2010 eine Steigerung um fast einen ganzen Prozentpunkt verzeichnet werden. Auch in den drei darauffolgenden Jahren nahm der Anteil noch um immerhin 0,52 Prozentpunkte zu.

Hinter dem allgemeinen Wachstumstrend auf der Bundesebene verbergen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern (vgl. Abb. 2). An der Spitze des Bundesländervergleichs hat sich 2012 ein Trio etabliert, welches sich mit Anteilen jenseits der 4 % deutlich von den anderen Bundesländern absetzt. Hierbei handelt es sich um Hamburg (4,87 %), Nordrhein-Westfalen (4,30 %) und Berlin (4,2 %).

Die herausragende Position Hamburgs lässt sich in die besondere Geschichte des Studierens ohne Abitur und Fachhochschulreife in der Hansestadt einordnen[4]. Als Vorreiter in diesem Bereich wurden dort die Zugangsbedingungen für Beruflich Qualifizierte schon sehr früh recht weit geöffnet. Mit der 2005 in die Universität

4 Die in Abbildung 1 zu beobachtenden starken Schwankungen bei dem Anteil der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Hamburg sind zumindest in Teilen auch auf Probleme bei der Datenerfassung zurückzuführen, die jedoch in den letzten Jahren behoben wurden, sodass die jüngeren Zahlen die Situation im Stadtstaat adäquat wiedergeben sollten.

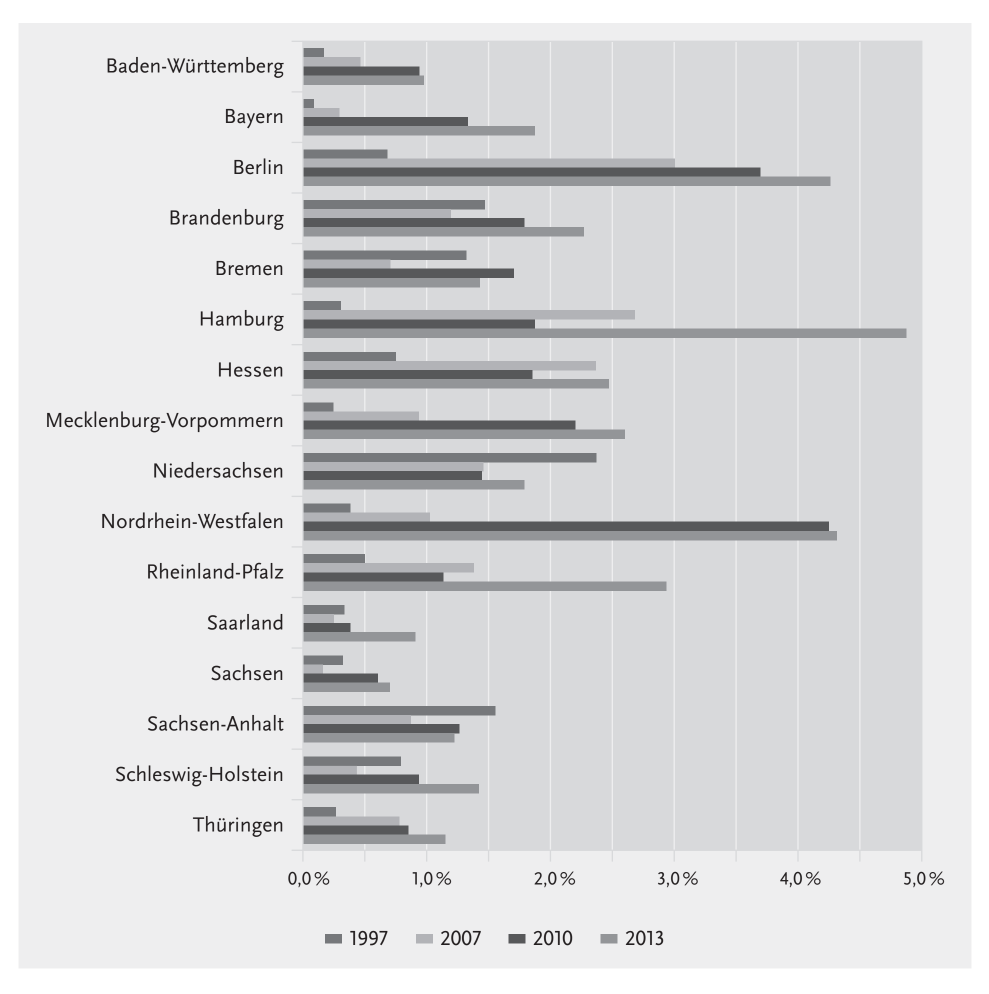


Abb. 2: Anteile der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife an der Gesamtanzahl der Studienanfänger in den Bundesländern 1997–2013 (Angaben in Prozent)

Quelle: Berechnungen des CHE Centrum für Hochschulentwicklung auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

Hamburg eingegliederten Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) existierte bereits seit den 1950er Jahren ein besonderes Studienangebot für diese Klientel, welches eine bundesweite Anziehungskraft ausübte (vgl. Hund 1998). Etwas anders verhält es sich mit Nordrhein-Westfalen, das erst nach einem starken Aufwärtstrend zwischen 2007 und 2010 in die Spitzengruppe vorgerückt ist. Neben einer Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen hat die FernUniversität in Hagen einen nicht unerheblichen Anteil an dieser Entwicklung (vgl. auch Preuße/Schmidtmann in diesem Band). 2013 studierten fast die Hälfte aller Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife in diesem Bundesland an der FernUniversität.

An der Entwicklung in Berlin hat die relativ große Anzahl privater Hochschulen in dem Stadtstaat einen maßgeblichen Anteil. Bei privaten Hochschulen, die sich anders als staatliche zu einem hohen Anteil aus Studiengebühren finanzieren, ist die Bereitschaft, sich neuen Zielgruppen zuzuwenden, z. T. größer als bei staatlichen. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für das Studium ohne Abitur wurden in Berlin erst nach dem KMK-Beschluss erweitert und zwar im Frühjahr 2011. Bemerkenswert ist, dass in der Hauptstadt bereits 2002, also fast zehn Jahre vor der Lockerung der Zugangsregelungen, sehr hohe Werte beobachtet werden konnten.

Hinter dem Spitzentrio, im Mittelfeld des Bundesländervergleichs, befinden sich zum einen Länder, bei denen der Anteil der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung einen fast kontinuierlichen Aufwärtstrend aufweist, darunter etwa Rheinland-Pfalz und Bayern. Zum anderen finden sich dort Bundesländer, in denen dieser Anteil starken Schwankungen unterliegt, so Hessen, Brandenburg und Niedersachsen. Schließlich gibt es auch einige Bundesländer, bei denen größere Sprünge beim Studieren ohne Abitur bisher ausgeblieben sind. So liegt trotz der langfristig gesehen insgesamt ansteigenden Quoten in Baden-Württemberg, dem Saarland und Sachsen der Anteil der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife noch unter der Marke von einem Prozent. Insgesamt betrachtet, gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen westdeutschen und ostdeutschen Bundesländern. So betrug der Abstand zwischen den alten und den neuen Bundesländern in 2013 1,42 Prozentpunkte. Dies bedeutet, dass sich im Jahr 2013 nahezu 95 % aller Studienanfänger ohne allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife an einer westdeutschen Hochschule eingeschrieben haben.

3 Erfolgsfaktoren besonders nachgefragter Hochschulen

Wie im vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, haben die KMK-Empfehlungen von 2009 eine Entwicklung hin zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufgegriffen, die bereits einige Zeit zuvor eingesetzt hatte. Dennoch haben sie mit hoher Wahrscheinlichkeit – auch das lässt sich aus den gezeigten Daten schließen – das gezeigte Wachstum beim Studium ohne Abitur im Bundesgebiet zusätzlich befördert. Inzwischen sind alle Bundesländer ihrer Selbstverpflichtung nachgekommen und haben die KMK-Vorgaben umgesetzt. Doch trotz der flächendeckenden Implementierung gibt es stark unterschiedliche quantitative Entwicklungen in den Bundesländern, die zudem mitunter starke Schwankungen aufweisen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Entwicklungen das Resultat des Zusammenspiels mehrerer Ursachen sind, bei denen neben den gesetzlichen Voraussetzungen vor allem die Studienbedingungen vor Ort in den Hochschulen eine entscheidende Rolle spielen. In der Tat sind in verschiedenen Untersuchungen zum Studium ohne Abitur in den letzten Jahren verschiedene Faktoren identifiziert worden, die einen Einfluss auf die Studienbeteiligung und die Qualität des Studienverlaufs von Beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ausüben (vgl. Diller et al. 2011; Hanft/Brinkmann 2013; Maertsch/Voitel 2013).

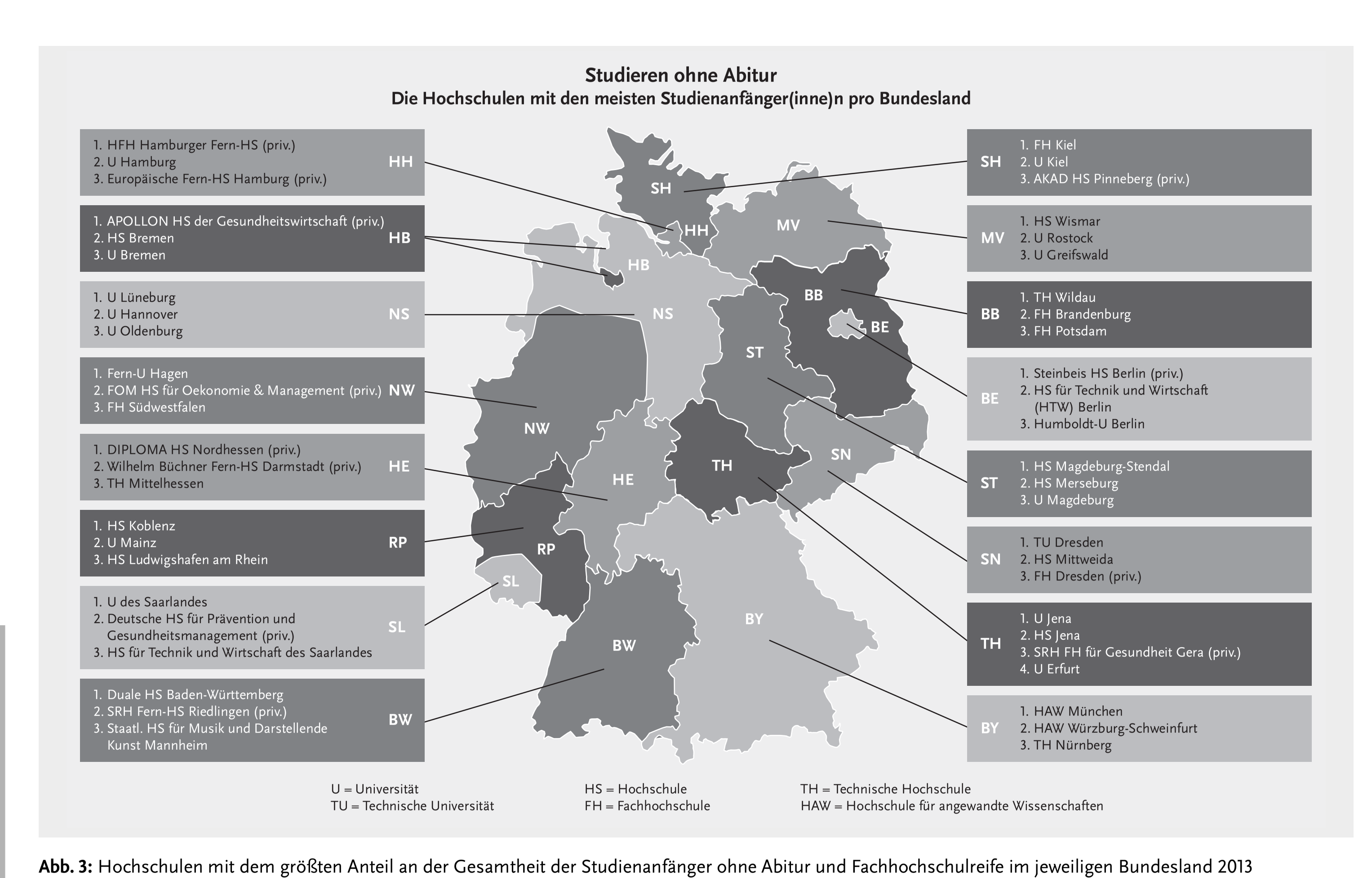


Abb. 3: Hochschulen mit dem größten Anteil an der Gesamtheit der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife im jeweiligen Bundesland 2013

Quelle: Berechnungen des CHE Centrum für Hochschulentwicklung auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

Auch im Rahmen des Monitorings der quantitativen Entwicklung des Studierens ohne Abitur in Deutschland durch das CHE Centrum für Hochschulentwicklung[5] wurde dieser Frage nachgegangen, indem die Studienangebote der in diesem Bereich besonders stark nachgefragten Hochschulen näher untersucht wurden. Dazu wurden pro Bundesland diejenigen drei[6] Hochschulen ermittelt, die im Jahr 2013 den größten Anteil der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife an der Gesamtheit der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife im Bundesland aufgenommen haben[7] (vgl. Abb. 3).

Was die Höhe der Studienanfängerzahlen ohne Abitur und Fachhochschulreife in den Hochschulen anbelangt, ist die Spreizung immens. So weist die FernUniversität Hagen beispielsweise 2.605 Studienfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2013 auf und erreicht damit nicht nur im Bundesland Nordrhein-Westfalen sondern in ganz Deutschland einen Spitzenwert. Dagegen hat die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft im Saarland mit nur drei Bewerbern den Sprung in die Spitzengruppe schafft, weil die Nachfrage in einem der kleinsten und strukturschwächsten Bundesländer insgesamt sehr niedrig ist. In einzelnen Hochschulen bewegen sie die Studienanfängerzahlen – abgesehen von der Ausnahmeerscheinung FernUniversität in Hagen – durchaus im dreistelligen Bereich: An der Hochschule für Ökonomie und Management (FOM) in Essen (943), der Steinbeis-Hochschule Berlin (533), der DIPLOMA Hochschule Nordhessen (508), der Fachhochschule Südwestfalen (364), der HFH Hamburger Fern-Hochschule (303), der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (269), der Universität Hamburg (254), der Hochschule Koblenz (224), der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (184), der Wilhelm Büchner Fern-Hochschule Darmstadt (154), der Europäische Fern-Hochschule Hamburg (153), der Hochschule Wismar (118) und der Universität Mainz (108).

Bei näherer Betrachtung der Zusammensetzung der Gruppe der insgesamt 49 besonders nachgefragten Hochschulen fällt zunächst einmal auf, dass 30, d. h. über die Hälfte, Fachhochschulen[8] sind. Hinzu kommen 17 Universitäten sowie jeweils eine

5 Ein regelmäßig aktualisiertes bundesweites Datenmonitoring zu Studium ohne Abitur in Deutschland findet sich in dem vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung betriebenen Online-Portal www.studieren-ohne-abitur.de, abgerufen am 31.05.2015.

6 Da in Thüringen zwei Hochschulen identische Werte aufwiesen, wurden dort insgesamt vier Hochschulen berücksichtigt.

7 Der Rückgriff auf den Anteil der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife der einzelnen Hochschulen an der Gesamtheit der Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife im Bundesland anstelle des ebenfalls denkbaren Rückgriffs auf deren Anteil an der Gesamtanzahl der Studienanfänger an der jeweiligen Hochschule erfolgte aufgrund der Tatsache, dass in letzterem Fall die Aussagekraft der Daten bei sehr kleinen Gruppen von Studienanfängern stark begrenzt ist.

8 Der Begriff „Fachhochschule" wird im Folgenden als Überbegriff für die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz unter „Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht" geführten Hochschulen verwendet, sodass darunter zum Beispiel auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und Technische Hochschulen (TH) fallen.

Duale Hochschule und eine künstlerische Hochschule[9]. 37 von den insgesamt 49 Hochschulen sind staatlich, die übrigen sind privat organisiert. Zudem finden sich in der Übersicht etliche Hochschulen, welche im Rahmen des Förderprogramms „Offene Hochschulen“ von Bund und Ländern finanzielle Unterstützung zur Durchführung von Reformprojekten im Bereich Durchlässigkeit erhalten[10]. Es handelt sich bei der identifizierten Gruppe also um Hochschulen, die sich z. T. in besonderer Weise auf nicht-traditionelle Studierende eingestellt haben und deren Studienangebote überwiegend eine ausgeprägte Praxisorientierung aufweisen. Beides zusammen scheint besonders attraktiv für die Studierenden ohne Abitur zu sein. Die starke Fokussierung dieser Personengruppe auf praxisnahe Studiengänge ist naheliegend, wenn man bedenkt, dass das gewählte Studienfach häufig einen direkten Bezug zum ausgeübten Beruf aufweist und die Studienmotivation oft durch den Wunsch nach Verbesserung der eigenen Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen beeinflusst ist (vgl. Berg et al. 2014, S. 31 ff.; Dahm/Kerst 2013, S. 35 f.; Diller et al. 2011, S. 97 u. 107 ff.).

Eine weitere Auffälligkeit der Zusammensetzung der Gruppe besonders stark nachgefragter Hochschulen stellt die starke Repräsentanz von Fernhochschulen bzw. Hochschulen mit einem erheblichen Anteil an Distance- bzw. E-Learning-Angeboten dar. Kennzeichnend für diese Angebote ist, dass sie sowohl eine große räumliche als auch zeitliche Flexibilität beim Studieren ermöglichen (vgl. Stöter et al. 2014). Für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und Studierende (ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) sind dies aus mehreren Gründen relevante Faktoren. Im Vergleich mit Studierenden, die direkt im Anschluss an ihren Schulabschluss ein Studium aufnehmen – und an denen sich die hochschulischen Angebote lange Zeit orientiert haben –, befinden sich beruflich qualifizierte Studierende häufig in andersartigen Lebensumständen. Diese haben vor Studienbeginn bereits zumindest eine Berufsausbildung abgeschlossen und Berufserfahrung gesammelt, sowie sie auch im Durchschnitt älter sind als ihre Kommilitonen (vgl. Berg et al. 2014, S. 14; Dahm/Kerst 2013, S. 35 f.). Damit zusammenhängend haben sie auch mit größerer Wahrscheinlichkeit bereits eine Familie gegründet. Die hiermit verbundenen Verpflichtungen erschweren es in vielen Fällen, den möglicherweise für die Aufnahme eines Studiums notwendigen Ortswechsel zu vollziehen. Sofern der gewünschte Studiengang am aktuellen Wohnort nicht angeboten wird, besteht die einzige Möglichkeit in der Aufnahme eines Fernstudiums bzw. eines Studiengangs, bei dem die Präsenzzeiten stark reduziert wurden. Familiäre Verpflichtungen können außerdem eine Herausforderung bei Studiengängen darstellen, die dem klassischen Modell folgend vor allem aus unter der Woche tagsüber stattfindenden Präsenzveranstaltun-

9 Die künstlerischen Hochschulen sind ein Sonderfall (vgl. Freitag 2012, S. 54–55). Für diesen Sektor enthalten die Landeshochschulgesetze eigene Regelungen, die bereits seit einigen Jahrzehnten das Absolvieren einer Eignungsprüfung zum Studium vorsehen. Für diesen Zugangsweg können sich Personen unabhängig von einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung bewerben.

10 Vgl. Übersicht der Förderprojekte unter http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte, abgerufen am 31.05.2015.

gen bestehen. Terminüberschneidungen ebenso wie spontane Problemsituationen erschweren hier ein reibungsloses und erfolgreiches Studium. Neben der räumlichen Flexibilität ist deshalb auch die zeitliche Flexibilität ein für Studierende ohne Abitur besonders relevanter Faktor.

Hinsichtlich beider Aspekte können berufliche Verpflichtungen ebenso relevant sein wie die familiären Verpflichtungen. Zurückgehend auf die mit einer Familiengründung verbundenen Kosten, aber auch aufgrund der Gewöhnung an einen gewissen Lebensstandard, haben beruflich qualifizierte Studierende häufig vergleichsweise hohe Finanzbedarfe (vgl. Maertsch/Voitel 2013, S. 51; Diller et al. 2011, S. 98 u. 133; Ulbricht 2012). Dem steht in vielen Fällen ein Mangel an Finanzierungsmöglichkeiten gegenüber. Die üblichen Formen der Studienfinanzierung, allen voran das BAföG, scheiden in vielen Fällen aus Altersgründen aus. Alternative Finanzquellen wie Stipendien sind dieser Gruppe ebenfalls aufgrund verschiedener Hürden nicht zugänglich bzw. reichen in der Höhe nicht zur Deckung der finanziellen Bedarfe aus. Studierende aus dieser Personengruppe sehen sich deshalb häufiger mit der Notwendigkeit konfrontiert, neben dem Studium einer Berufstätigkeit nachzugehen. Abgesehen von dieser Notwendigkeit, spielt häufig auch der Wunsch, bereits vor dem Studium bestehende Arbeitsverhältnisse nicht zu beenden oder den Kontakt zur Praxis nicht zu verlieren, eine Rolle bei der Entscheidung für die Parallelität von Studium und Arbeit. Ganz unabhängig von den dahinterstehenden Gründen unterscheiden sich diese Formen der Berufstätigkeit zumeist von den Tätigkeiten, denen andere Studierende zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts nachgehen. Ein größerer Stundenumfang und geringere Flexibilität machen diese häufig unvereinbar mit Studiengängen, die klassischen Studienmodellen folgen. Erneut sind es die nahezu vollständig flexiblen Fernstudienangebote, die Studiengänge mit einem großen Anteil an Distance- und E-Learning-Elementen sowie Studienmodelle, bei denen die Präsenzphasen auf den Abend und das Wochenende gelegt werden, die die für eine Studienaufnahme notwendige Flexibilität ermöglichen.

Neben der Flexibilität von Studienangeboten werden in den einschlägigen Untersuchungen als weiterer wichtiger Faktor auch spezifische Unterstützungsangebote herausgestellt (vgl. Dahm/Kerst 2013, S. 39; Diller et al. 2011, S. 98 u. 132 f.; Hartmann-Bischoff/Brunner 2013; Maertsch/Voitel 2013, S. 64 f.; Kamm 2015, S. 36 ff.). Dazu gehören unter anderem Brückenkurse, die mögliche Wissens- und Kompetenzdefizite bereits vor Studienbeginn adressieren, und Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase. Eng damit verbunden ist die aktive Kommunikation der auf Studierende ohne Abitur zugeschnittenen Studienangebote, bis hin zur Schaffung eines sichtbaren Profilschwerpunkts der Hochschulen in diesem Bereich (vgl. Dahm/Kerst 2013, S. 36). Erneut zeigt sich, dass diese Merkmale auf einen nicht unerheblichen Teil der von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung besonders stark nachgefragten Hochschulen zutreffen. Außerdem finden sich in dieser Gruppe einige Hochschulen, darunter die drei für Niedersachsen ausgewiesenen Universitäten, die besonders aktiv an dem oben erwähnten Förderprogramm und anderen Initiativen im Bereich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akade-

mischer Bildung beteiligt sind, in denen verschiedene der angesprochenen Maßnahmen explizit adressiert werden.

Abschließend lässt sich auch jenseits der Maßnahmen einzelner Hochschulen ein Einflussfaktor ausmachen, der für die Entwicklung des Studierens ohne Abitur in Deutschland relevant ist und vor dem Hintergrund der quantitativen Entwicklung plausibilisiert werden kann. So wurde von mehreren Studien als ein zentrales Hindernis bei der Studienaufnahme Beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung deren mangelnde Kenntnis der diesbezüglichen Möglichkeiten wie auch der bestehenden Informations- und Beratungsmöglichkeiten identifiziert (vgl. Diller et al. 2011, S. 98, 115 ff. u. 132 f.; Herzog/Sander 2013, S. 70; Ulbricht 2012). Bereits die quantitative Zunahme des Studiums ohne Abitur, vor allem aber die mediale Aufmerksamkeit, die diesem Thema in den letzten Jahren zugekommen ist, dürften die entsprechenden Möglichkeiten einer wachsenden Gruppe von Personen bekannt gemacht und so das weitere Wachstum befördert haben.

4 Lerneffekte mit Blick auf die übergreifende Durchlässigkeitsdebatte

Die wachsende Aufmerksamkeit, die dem Studieren ohne Abitur seit Beginn der 2000er Jahre zugekommen ist, ist eingebettet in eine im selben Zeitraum mit zunehmender Intensität geführte Diskussion um eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Beruf auf der einen sowie akademischer Bildung auf der anderen Seite. Eine große Zahl von Initiativen sind zu diesem Thema gestartet worden, auch liegt inzwischen eine Fülle von Analysen und Positionspapieren vor. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Herausforderung, Studieninteressierten und Studierenden, die nicht dem „klassischen" Typus der direkt von der Schule an die Hochschule gewechselten Vollzeitstudierenden entsprechen, an ihren spezifischen Bedarfen orientierte Studienmöglichkeiten bereitzustellen (vgl. Dräger et al. 2014). Im Kern geht es darum, das Bild vom Normalstudenten aufzugeben und zielgruppenspezifischere Angebote zu machen. Zentrale Handlungsfelder sind in diesem Zusammenhang u. a. die Einrichtung unterstützender Angebote für nichttraditionelle Studierende und zwar vor allem in der Studieneingangsphase; die Anrechnung beruflich erworbenen Kompetenzen auf das Studium und reziprok im Studium erworbener Kompetenzen auf die Berufsausbildung; die Schaffung hybrider Studienformate wie z. B. das duale Studium oder das Weiterbildungsstudium, welche eine Kombination von beruflicher Tätigkeit und Hochschulbildung ermöglichen und die Entwicklung spezifischer, darauf abgestimmter Lehr- und Lernformen (vgl. Wolter/Banscherus 2013).

In diesem Kontext bewegen sich auch die im vorhergehenden Kapitel identifizierten Erfolgsfaktoren beim Studium ohne Abitur bei den besonders nachgefragten Hochschulen in diesem Sektor. Sie unterscheiden sich kaum von den dargestellten Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer

Bildung im Allgemeinen. Betrachtet man umgekehrt die Bandbreite der Faktoren, die einen Einfluss auf die Studienbeteiligung und den Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ausüben (vgl. Abb. 4), lassen sich diese ebenso in großen Teilen auch auf andere nicht-traditionelle Studierende übertragen. Studierende ohne Abitur sind demnach keine Gruppe, die eine Sonder-

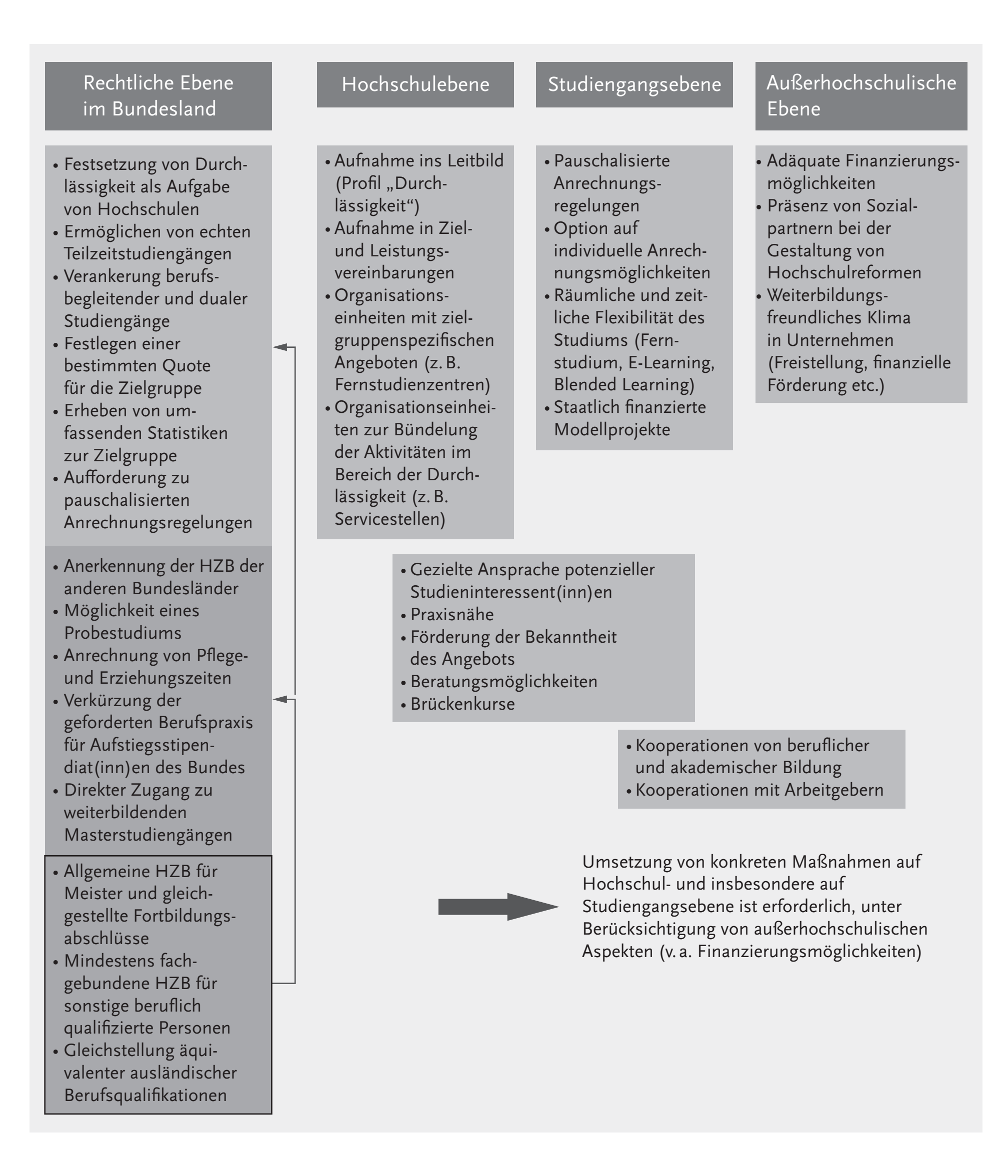


Abb. 4: Ausgewählte Einflussfaktoren auf die Studienbeteiligung und den Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur und Fachhochschulreife

Quelle: Duong/Püttmann 2014, S. 13

behandlung benötigt, sondern sie haben ähnliche Bedürfnisse wie alle Personen, die erst nach einer Phase der Berufstätigkeit an die Hochschule wechseln.

Ein weiterer Aspekt ist, dass eine Reihe der aufgezeigten Reformen in Studium und Lehre, die insgesamt auf eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung abzielen, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch für positive Effekte bei traditionellen Studierenden sorgen. So profitieren sie ebenso wie die nicht-traditionellen Studierenden beispielsweise von Brückenkursen zum Ausgleich von Wissenslücken, einer intensiven Betreuung in der Studieneingangsphase oder flexiblen Studienzeitmodellen und/oder umfangreichen Distance-Learning-Angeboten, die das Ausüben eines Nebenjobs oder die Wahrnehmung der Kindererziehung erleichtern. Eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist somit kein Add-On, das Hochschulen zum herkömmlichen Studium mit zusätzlichen Ressourcen oben drauf satteln müssen, sondern ein Paradigmenwechsel mit produktiver Wirkung für alle Studierenden.

Bundesweit gibt es einige Hochschulen, die sich – wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt – bereits auf diesen Weg begeben haben. Doch ein flächendeckender Trend ist das nicht. Bislang ist trotz umfangreicher Debatten und millionenschwerer staatlicher Förderprogramme relativ wenig Bewegung in die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gekommen. Bisweilen wird sogar eine neue Form der Zuspitzung des Verhältnisses beider Bereiche diagnostiziert: „Seit einigen Jahren nimmt die Fachöffentlichkeit nicht mehr ein Nebeneinander sondern einen Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge wahr" (Euler/Severing 2015, S. 4). Es bestehe eine „schleichende systemische Konkurrenz" (Schütte 2013, S. 43). Die Versäulung des deutschen Bildungssystems scheint also lediglich eine neue Qualität zu erreichen, statt sich grundlegend zu verändern und zu verzahnen. Die berufliche Bildung sucht nach Konzepten, dem Akademisierungstrend zu begegnen und betreibt Existenzsicherung (vgl. Kuda et al. 2012). Auch bei der Umsetzung konkreter Schritte zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende fällt die bisherige Bilanz zurückhaltend aus: „Die quantitativen Wirkungen dieser neuen Öffnungspolitik, soweit sie dokumentiert oder überhaupt dokumentierbar sind, sind allerdings bislang eher ernüchternd" (Wolter/Banscherus 2013, S. 9). Personen, die berufsbegleitend, dual, weiterbildend oder ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren, sind immer noch in der Minderheit. Allerdings wachsen die Zahlen nicht nur – wie eingangs des Artikels gezeigt – im Bereich des Studiums ohne Abitur sondern vor allem auch im Bereich des dualen Studiums. 2014 gab es bundesweit knapp 95.000 dual Studierende (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 12), was einer Steigerung gegenüber 2004 auf mehr als das Doppelte entspricht. An den Rändern der beruflichen und akademischen Bildung kommt es also doch in zunehmendem Maße zu Überlappungen.

Was die Zukunft des Studiums ohne Abitur in Deutschland anbelangt, so ist eine häufig gestellte Frage, ob und wo denn Grenzen des Wachstums liegen könnten. Mit einer zuletzt gemessenen Studienanfängerquote von 2,6 % im Bundesdurchschnitt

ist zwar ein neuer Höchststand erreicht, aber eine Massenbewegung ist das nicht. Schaut man sich die Bundesländer mit den Spitzenwerten an, so scheint es durchaus möglich zu sein, auf eine Anfängerquote um die 4–5 % bei den Studierenden ohne Abitur zu kommen. Dazu bedarf es allerdings erheblicher Anstrengungen nicht nur aufseiten des Gesetzgebers sondern vor allem der Hochschulen. Diese müssen auf die für sie z. T. ungewohnte Klientel zugehen wollen. Auch stellt sich die Frage, welchen Einfluss die steigende Quote von Hochschulzugangsberechtigten haben wird. Die Bildungsbeteiligung ist in den zurückliegenden Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Immer mehr Menschen können ohne Umwege über das Nachholen von Bildungsabschlüssen über den zweiten Bildungsweg oder die berufliche Qualifizierung an Hochschulen studieren. Die jüngste Prognose der Kultusministerkonferenz sagt entsprechend hohe Studienanfängerzahlen bis 2025 voraus, die sich zwischen 500.000 und 450.000 pro Jahr bewegen werden (KMK 2014, S. 9). Dennoch ist es wichtig, Zugänge zum Hochschulstudium auch für Personen mit anderen Bildungsbiografien offen zu halten. Es sollte prinzipiell allen Bürgern möglich sein, sich von jedem Bildungsniveau aus und in jeder Lebensphase weiterzuentwickeln. Das Studium ohne Abitur ist in diesem Zusammenhang ein Baustein.

Literatur

Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Band 20. Mainz.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2014. Trends und Analysen. Bonn. Download: http://www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf, [31.05.2015].

Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: ZBS Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte 2/1013, S. 34–39.

Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld.

Dräger, J./Ziegele, F./Thiemann, J./Müller, U./Rischke, M./Khodaei, S. (2014): Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Gütersloh. Download: www.che.de/downloads/hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf, [22.05.2015].

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf, [22.05.2015].

Euler, D./Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen. Chance Ausbildung – Jeder wird gebraucht. Aktualisierte Version vom Januar 2015. Gütersloh.

Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster/New York/München/Berlin, S. 9–12.

Hartmann-Bischoff, M./Brunner, S. (2013): Studieren mit beruflicher Qualifikation – Beratung, Vorbereitung und Begleitung. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster/New York/München/Berlin, S. 120–126.

Herzog, M./Sander, T. (2013): Fokus auf den Vorreiter: Die Öffnung der Hochschulen in Niedersachsen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster/New York/München/Berlin, S. 66–79.

Hundt, W. D. (Hg.): Von der Gemeinwirtschaft zur Sozialökonomie. 50 Jahre Hochschule für Wirtschaft und Politik. Hamburg.

HIS Hochschul-Informations-System (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005–2008. Synopsis of indicators. Hannover.

Kamm, C. (2015): Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 35–41. Download: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/430/download_file, [06.05.2015].

KMK Kultusministerkonferenz (2014): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014–2025. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 205 – Juli 2014. Berlin. Download: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_Vorausberechnung_2014.pdf, [31.05.2015].

KMK Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin. Download: http://www.kmk.org/fileadmin/veroef fentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, [20.05.2015].

Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßebaum, B. (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.

Maertsch, K./Voitel, M. (2013): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld, S. 49–66.

Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf, [31.05.2015].

Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur – Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf, [31.05.2015].

Otto, C./Herzog, M./Holz, S. (2013): Ziele und Durchführung der Untersuchung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld, S. 29–36.

Statistisches Bundesamt (2009): Schlüsselverzeichnis. Studenten- und Prüfungsstatistik (Schlüssel für Hochschulzugangsberechtigung). Wiesbaden. Download: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/Schluesselverzeichnis.pdf?__blob=publicationFile, [22.05.2015].

Schütte, F. (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung. In: Severing, E./Teichler, Ulrich (Hg.), Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 43–62.

Stöter, J./Bendenlier, S./Brinkmann, K. (2014): Einführung: Digitale Medien für heterogene Zielgruppen. In: Zawacki-Richter, O./Kergel, D./Kleinefeld, N./Muckel, P./Stöter, J./Brinkmann, K. (Hg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule. Münster/New York, S. 99–102. Download: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/Teaching_Trends_2014/TT2014_Tagungsband.pdf, [28.05.2015].

Ulbricht, L. (2012): Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur. In: BWP 1/2012, S. 39–42. Download: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6810, [28.05.2015].

Wolter, A./Banscherus, U. (2013): Offene Hochschule, Ziele, Entwicklung. Netzwerk Gesellschaftsethik e. V., Denk-doch-mal.de, Ausgabe 2–2013.

Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der Fern-Universität in Hagen

Heide Schmidtmann/Joachim Preusse

1 Einleitung

Die traditionell heterogene, durch „non traditional students" geprägte Studierendenschaft der FernUniversität in Hagen hat sich mit der Öffnung der Hochschulen für „Beruflich Qualifzierte" im Wintersemester 2010/11 weiter diversifiziert. Während in jüngster Zeit eine noch weitergehende Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte diskutiert wird[1] und in der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufswelt und akademischer Welt ein politisch vielfach erklärtes Ziel liegt, ist der Forschungsstand zu Studienmotiven (vgl. dazu u. a. Brändle 2014, S. 96 ff.) und zum Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender mehrdeutig und widersprüchlich. Angesichts dieser Ausgangslage besteht das Ziel dieses Beitrags darin, auf Basis einer Zusammenstellung von Befunden zur Soziodemografie sowie zu Studienmotiven und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender Forschungsfragen für die (bildungswissenschaftliche) Forschung zu diesem Studierendensegment zu generieren. Dazu werden Daten aus der Studierendenstatistik der FernUniversität in Hagen ausgewertet sowie Studierendenbefragungen, die im Rahmen der Evaluation des Studiensystems durchgeführt werden, einer Sekundäranalyse[2] unterzogen.

Die FernUniversität zieht nicht-traditionelle Studierende und damit auch Beruflich Qualifizierte aufgrund ihres spezifischen Lehr-Lern-Systems in besonderem Maße an. Die Auswertung erfolgt jedoch nicht unter fernlehrspezifischen Gesichtspunk-

1 So schlägt der Wissenschaftsrat im ersten Teil seiner 2014 veröffentlichten Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung vor, bei der Hochschulzulassung beruflich Qualifizierter auf die Fachbindung und den Nachweis von Berufserfahrung zu verzichten, um so die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung weiter zu erhöhen (vgl. Wissenschaftsrat 2014: S. 89 ff.).

2 Unter Mitarbeit von Dr. Jana Darnstädt, Dr. Katja Freyer, Johannes Schnieders.

ten, sondern fokussiert Beruflich Qualifizierte als spezifisches Studierendensegment in grundständigen universitären Bachelorstudiengängen. Die grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge der FernUniversität unterscheiden sich hinsichtlich der Inhalte, Prüfungsformen und Qualifikationsziele nicht von ihren Pendants an Präsenzuniversitäten. Gleichwohl sie aufgrund der gegenüber der klassischen Präsenzlehre vergleichsweise großen örtlichen und zeitlichen Flexibilität des Fernstudiums häufig parallel zu einer in Teilzeit oder Vollzeit ausgeübten Berufstätigkeit studiert werden und häufig zu beruflichen Aufstiegs- bzw. Weiterbildungszwecken genutzt werden, handelt es sich in inhaltlich-curricularer Hinsicht nicht um eine systematische Integration von beruflicher und akademischer Aus- und Fortbildung, wie sie beispielsweise an „dualen Hochschulen" üblich ist.

2 Die FernUniversität in Hagen

Die FernUniversität in Hagen ist die einzige staatliche Fernuniversität im deutschen Sprachraum. Mit insgesamt 77.395 Studierenden (WS 2014/15), davon 69.657 in Studiengängen (Bachelor- und Masterstudiengänge sowie auslaufende Diplomstudiengänge), ist sie die studierendenstärkste Hochschule Deutschlands.[3] Unter Zugrundelegung verschiedener soziodemografischer und sozioökonomischer Kriterien wird deutlich, dass sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft der FernUniversität in Hagen von derjenigen an der Mehrzahl der Präsenzuniversitäten unterscheidet.

- So beträgt das Durchschnittsalter der Studienanfänger an der FernUniversität 31,2 Jahre (WS 2013/14), während das Durchschnittsalter der Studienanfänger in Deutschland insgesamt (Universitäten und Fachhochschulen) bei 21,1 Jahren liegt (WS 2012/13) (vgl. BMBF 2014).
- Das Durchschnittsalter der Studierenden insgesamt beträgt an der FernUniversität 34,2 Jahre (WS 2013/14). Studierende in Deutschland insgesamt sind mit einem Durchschnittsalter von 25,2 Jahren (WS 2012/13) fast zehn Jahre jünger (vgl. Statistisches Bundesamt 2015).
- Ein bemerkenswerter Unterschied zwischen FernUniversität und Präsenzuniversität besteht auch im Hinblick auf die Berufstätigkeit der Studierenden. Zeigen Evaluationsbefragungen durchgängig, dass an der FernUniversität rund 80 % der Studierenden berufstätig sind, waren im Sommersemester 2012 lediglich 18 % der Studierenden in Deutschland insgesamt berufstätig (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013). Insofern ist die FernUniversität in Hagen im deutschsprachigen Raum die erste Adresse für diejenigen, die – ob mit oder ohne Abitur – parallel zu einer in Teil- oder Vollzeit ausgeübten Berufstätigkeit studieren wollen.

3 Neben Studierenden in Studiengängen studieren an der FernUniversität auch Studierende des sog. Akademiestudiums sowie in Weiterbildungsangeboten. Das Akademiestudium an der FernUniversität entspricht dem Gasthörerstudium an Präsenzhochschulen. Als Akademiestudierende/r kann jede/r zugelassen werden, die/der einzelne Kurse/Module in einem Fernstudium studieren möchte.

- Auch im Hinblick auf vor dem Studium absolvierte Berufsausbildungen ergeben sich Unterschiede. 55 % der Studienanfänger in Bachelorstudiengängen der FernUniversität konnten in den Studieneingangsbefragungen des Wintersemesters 2012/13 und des Sommersemesters 2013 eine abgeschlossene berufliche Ausbildung vorweisen. Die Vergleichswerte für deutsche Universitäten und Fachhochschulen insgesamt sind deutlich geringer. Im Mittel besitzen 13 % der Studienanfänger an Universitäten (SS 2012) und 42 % der Studienanfänger an Fachhochschulen (SS 2012) eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013).

3 Beruflich Qualifizierte an der FernUniversität in Hagen

Von den insgesamt 69.657 in Studiengängen eingeschrieben Studierenden im Wintersemester 2014/15 haben 11 % ihren Hochschulzugang über eine berufliche Qualifikation erreicht. Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Bachelorstudierenden, so beträgt der Anteil der Beruflich Qualifizierten 14 % (Kopfzahl beruflich qualifizierter Bachelorstudierender im WS 2014/15: 7.602).[4] Im Wintersemester 2014/15 sind innerhalb der Gruppe der Studienanfänger Bachelor (Kopfzahl: 3.466) mit 1.326 Studierenden etwa 38 % beruflich qualifiziert.[5] Damit liegen die Anteile an der FernUniversität deutlich über den durchschnittlichen Werten für das deutsche Hochschulsystem insgesamt: Bundesweit lag der Anteil der Beruflich Qualifizierten bei den Studienanfängern im Jahr 2013 bei lediglich 2,60 % (2012: 2,52 %; 2011: 2,30 %; 2010: 2,08 %) (vgl. CHE 2015; CHE 2014; CHE 2012). Fokussiert man die 9.614 Studien*fach*anfänger des WS 2014/15 an der FernUniversität, so ergibt sich bei 1.770 Beruflich Qualifizierten ein Anteil von 18 %[6] Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Anteile der beruflich qualifizierten Studierenden an der FernUniversität in Hagen im jüngeren Zeitverlauf.

4 Diese Zahl erfasst nach den Vorgaben des Berichtswesens mit einer Ausnahme alle Teilgruppen beruflich Qualifizierter, wie sie in der „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)“ vom 8. März 2010 definiert sind. Nicht berücksichtigt sind diejenigen, die den Hochschulzugang über eine Zugangsprüfung erlangt haben. Dies betrifft einen Teil derjenigen beruflich Qualifizierten, die über Praxis außerhalb des Ausbildungsberufs verfügen oder deren Berufsausbildungen dem gewählten Studiengang nicht als „fachtreu“ zugeordnet worden sind. Gemäß Berufsbildungshochschulzugangsverordnung kann diese Gruppe den Hochschulzugang für ihren Bachelorstudiengang über ein Probestudium *oder* eine Zugangsprüfung erlangen. Im WS 2014/15 waren in den Studiengängen der FernUniversität 437 beruflich Qualifizierte eingeschrieben, die den Hochschulzugang über eine bestandene Zugangsprüfung erlangt hatten.

5 Studienanfänger ist, wer mit seiner Einschreibung an der FernUniversität sein erstes Hochschulsemester (HS) in Deutschland absolviert, zuvor also in Deutschland an keiner Hochschule eingeschrieben war. Nicht durch die Kategorie „Studienanfänger“ abgedeckt sind diejenigen Beruflich Qualifizierten, die im Zuge der Immatrikulation einem höheren als dem ersten HS zugeordnet werden. Dies sind überwiegend Studierende, die zuvor bereits an einer Fachhochschule oder in einer besonderen Variante der Diplomstudiengänge an der FernUniversität eingeschrieben waren.

6 Studienfachanfänger ist, wer an der FernUniversität in das erste Fachsemester (FS) eingruppiert wird – unabhängig von der Anzahl der bereits an der FernUniversität oder an einer anderen Hochschule absolvierten HS.

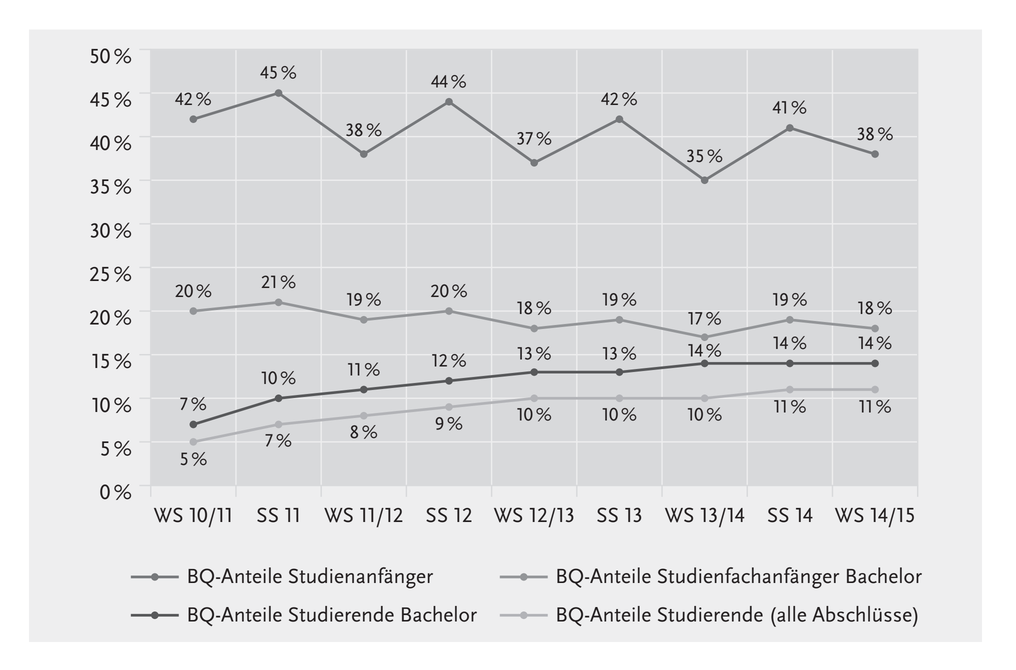


Abb. 1: Beruflich Qualifizierte an der FernUniversität in Hagen; Stand: Januar 2015

Die relativ nahe beieinander liegenden Kopfzahlen der beruflich qualifizierten Studienanfänger Bachelor (im WS 2014/15: 1.326) und der beruflich qualifizierten Studienfachanfänger Bachelor (im WS 2015/15: 1.770) deuten darauf hin, dass es sich bei Beruflich Qualifizierten überwiegend um solche Studierenden handelt, die mit der Immatrikulation an der FernUniversität ihr erstes Hochschul- und ihr erstes Fachsemester absolvieren – insoweit also um, alltagssprachlich formuliert, „echte" Studienanfänger.

Betrachtet man die Zugangswege Beruflich Qualifizierter an die FernUniversität, so zeigt sich, dass der weit überwiegende Teil unmittelbar oder über ein Probestudium an die Hochschule gelangt ist. Ein solches wird für solche Studieninteressenten erforderlich, die über eine Berufsausbildung und/oder Berufspraxis verfügen, die im Hinblick auf den gewählten Studiengang als nicht fachtreu gilt. Von den im Wintersemester 2014/15 eingeschriebenen 7.602 beruflich qualifizierten Bachelorstudierenden verfügten 2.153 (28 %) über einen Meisterabschluss. 2.377 (31 %) Beruflich Qualifizierte in den Bachelorstudiengängen verfügten über eine zum Studienfach affine berufliche Qualifikation (sog. fachtreue Beruflich Qualifizierte) und 183 (2,5 %) Beruflich Qualifizierte in den Bachelorstudiengängen haben ein Probestudium erfolgreich absolviert. Zudem befanden sich im WS 2014/15 insgesamt 2.889 (38 %) Beruflich Qualifizierte in einem laufenden Probestudium. Zu den 7.602 beruflich qualifizierten Bachelorstudierenden hinzukommend waren im Wintersemester 2014/15 an der FernUniversität 437 Beruflich Qualifizierte eingeschrieben, die den

Hochschulzugang über eine bestandene Zugangsprüfung erlangt haben (davon 407 sind in Bachelorstudiengängen).

3.1 Zur Soziodemografie Beruflich Qualifizierter

Soziodemografische Daten liegen in der Studierendendatenbank für alle Studierenden vor. Allerdings sind sie aus datenschutzrechtlichen Gründen nur auf wenige, für die Hochschulstatistik relevante, personenbezogene Daten beschränkt. Möchte man die Situation der Studierendenschaft umfassender abbilden, müssen die Daten auf freiwilliger Basis im Rahmen von Befragungen erhoben werden.

Die FernUniversität führt im Rahmen ihres Qualitätsmanagements von Lehre und Studiensystem regelmäßig hochschulweite Studierendenbefragungen zu Beginn (Eingangsbefragung), in der Mitte (Zufriedenheitsbefragung) und zum Ende eines Studiums (mit oder ohne Abschluss – Absolventen- bzw. Exmatrikuliertenbefragung) durch. Dabei werden beispielsweise die Bereiche Familiensituation, Gesundheit, Migrationshintergrund, familiärer Bildungshintergrund und berufliche und private Verpflichtungen abgefragt. Im Folgenden werden zunächst die soziodemografischen Studierendendaten und dann die Befragungsdaten berichtet.

Studierendendaten: Alter, Geschlecht und Wohnort

Die Gesamtheit der Beruflich Qualifizierten an der FernUniversität im Wintersemester 2014/15 sind im Durchschnitt 36,7 Jahre alt. 46 % sind Frauen 54 % sind Männer, 91 % wohnen in Deutschland, 9 % im Ausland. Damit liegt das Alter der Beruflich Qualifizierten etwa 2 Jahre über dem FernUniversitätsdurchschnitt. Bezüglich Geschlecht und Wohnort entsprechen die Verteilungen der Gesamtstudierendenschaft an der FernUniversität.

Fakultät und Studienstatus

Jeweils etwa zwei Fünftel der Beruflich Qualifizierten sind an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften (43 %) und an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft (39 %) eingeschrieben, weitere 9 % an der Fakultät für Mathematik und Informatik und 8 % an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät. 82 % studieren in Teilzeit, 17 % in Vollzeit und nur 1 % sind Studiengangszweithörende. Beruflich Qualifizierte studieren somit häufiger kultur- und sozialwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge als Mathematik, Informatik oder Rechtswissenschaften und das eher in Teilzeit.

Befragungsdaten: Zufriedenheitsbefragungen

Um weitere soziodemografische Merkmale der Beruflich Qualifizierten zu beleuchten, wird auf die Daten der Zufriedenheitsbefragungen von Bachelorstudierenden im vierten und fünften Fachsemester in den Jahren 2014 und 2015 zurückgegriffen. Nach vier bzw. fünf Semestern Fernstudium sollten die Befragten zudem erste Einschätzungen bezüglich ihrer Leistungen und ihrer Studierfähigkeit vornehmen können. Es haben insgesamt 243 beruflich qualifizierte Studierende daran teilge-

nommen, während die Vergleichsgruppe der Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung 2.018 beträgt.

Repräsentativität in Bezug auf Alter, Geschlecht und Fakultät

Der Altersdurchschnitt der befragten Beruflich Qualifizierten beträgt 40,5 Jahre, über die Hälfte (55 %) ist weiblich, entsprechend sind 45 % männlich. Von den Beruflich Qualifizierten studieren knapp zwei Drittel an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften (60 %), ein Viertel an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft (24 %), weitere 11 % an der Fakultät für Mathematik und Informatik und 5 % an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der FernUniversität. Somit haben aus der Gruppe der Beruflich Qualifizierten etwas ältere, mehr weibliche und mehr Studierende der Kultur- und Sozialwissenschaften teilgenommen. Dies ist ein für Evaluationsbefragungen durchaus typisches Bild.

Familiensituation

43 % der Beruflich Qualifizierten sind Eltern (36 % mit Partner/in und Kinder/n, 6 % alleinerziehend), 37 % leben zusammen mit einem/einer Partner/in, 18 % leben allein, und weitere 3 % berichten von sonstigen Familienformen.

Der Anteil der Studierenden mit Kindern in der Vergleichsgruppe an der FernUniversität liegt mit 29 % niedriger. An Präsenzuniversitäten beträgt der Anteil von Studierenden mit Kindern in der 20. Sozialerhebung von 2012 des Studentenwerks (2013) nur 5 %. Die häufigere Elternschaft ist auf das höhere Lebensalter der Beruflich Qualifizierten zurückzuführen, in dem eher bereits die Gründung einer Familie stattgefunden hat.

Gesundheit

16 % der Beruflich Qualifizierten geben an, eine gesundheitliche Beeinträchtigung zu haben, das sind etwas mehr als in der Vergleichsgruppe (11 %). Nach der 20. Sozialerhebung haben insgesamt 7 % der Studierenden an Präsenzhochschulen eine „studienerschwerende Gesundheitsbeeinträchtigung“.

Migrationshintergrund

16 % der in Deutschland lebenden Beruflich Qualifizierten weisen einen Migrationshintergrund auf, d. h. sie haben oder hatten eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft und/oder mindestens eines ihrer Elternteile ist im Ausland geboren. Dies entspricht den Anteilen in der Vergleichsgruppe an der FernUniversität. Allerdings ist der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund an der FernUniversität insgesamt geringer als an anderen deutschen Hochschulen: in der 20. Sozialerhebung beträgt der Anteil 23 %.

Familiärer Bildungshintergrund

Drei Viertel der Beruflich Qualifizierten stammen aus einer Familie, in der kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat (77 %). In der Vergleichsgruppe der Fernstudierenden liegt der Anteil bei 58 %, an anderen Hochschulen sind es 50 %

(Sozialerhebung 2013). Die FernUniversität trägt damit insbesondere im Hinblick auf die Beruflich Qualifizierten dazu bei, mehr Chancengleichheit im Bildungssektor herzustellen (vgl. Zawacki-Richter/von Prümmer/Stöter 2015, S. 17).

Berufliche und private Verpflichtungen

86 % der Beruflich Qualifizierten gehen neben dem Studium einem Beruf mit im Durchschnitt 35 Stunden pro Woche nach. Das liegt im üblichen Rahmen bei Fernstudierenden, aber weit über der Berufstätigkeit an anderen Hochschulen in Deutschland. Ebenfalls 86 % der Beruflich Qualifizierten geben an, private Verpflichtungen (Familie, Ehrenamt) zu haben, die im Durchschnitt 18 Stunden pro Woche umfassen.

Die Vereinbarkeit von Beruf bzw. Familie und Studium wird von den Beruflich Qualifizierten nach vier bzw. fünf Semestern Studienerfahrung überwiegend als akzeptabel eingeschätzt (Beruf: 64 % (sehr) gut, Familie: 57 % (sehr) gut). Zwei Drittel haben die Belastungen des Studiums realistisch eingeschätzt, ein Drittel hat sie jedoch unterschätzt.

3.2 Zur Schwundquote Beruflich Qualifizierter

In bildungspolitischen Debatten wird regelmäßig die Frage der Studierfähigkeit Beruflich Qualifizierter gestellt. Einer von mehreren Indikatoren für die Studierfähigkeit kann in der Schwundquote Beruflich Qualifizierter im Vergleich zu Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung gesehen werden. Bereits die eher geringe Differenz zwischen dem Anteil der Beruflich Qualifizierten an den Studienfachanfängern und dem Anteil der Beruflich Qualifizierten an den Bachelorstudierenden insgesamt, der sich im Wintersemester 2014/15 auf etwa 14 Prozentpunkte einzupegeln scheint (s. Abb. 1), deutet darauf hin, dass die Schwundquote der Beruflich Qualifizierten nicht außergewöhnlich hoch ist.

Um genauer zu prüfen, ob und ggf. inwieweit sich die Schwundquoten in Abhängigkeit von unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen unterscheiden, sind die Schwundquoten differenziert nach der Hochschulzugangsberechtigung ermittelt worden. Abbildung 2 zeigt die Differenzen der Schwundquoten Beruflich Qualifizierter und Studierender mit schulischer HZB in den Bachelorstudiengängen der Hochschule für vier Startkohorten (Studienfachanfänger) nach jeweils sechs Semestern[7]. Dargestellt sind die Durchschnittswerte über alle Bachelorstudiengänge hinweg. Zum „Schwund“ werden dabei diejenigen Studierenden gezählt, die zur Startkohorte gehören, aber zum Messzeitpunkt nicht mehr im Studiengang verblieben sind und nicht zu den Absolventen gehören.

7 An der FernUniversität in Hagen können Bachelorstudiengänge in Vollzeit (Regelstudienzeit: sechs Semester) und in Teilzeit (Regelstudienzeit: 12 Semester) studiert werden. Als erster Orientierungspunkt wird daher eine Regelstudienzeit von sechs Semestern herangezogen, wobei die Regelstudienzeit für Fernstudierende, die ihr Studium im WS 2010/11 oder später in Teilzeit aufgenommen haben, frühestens im WS 2016/17 abläuft.

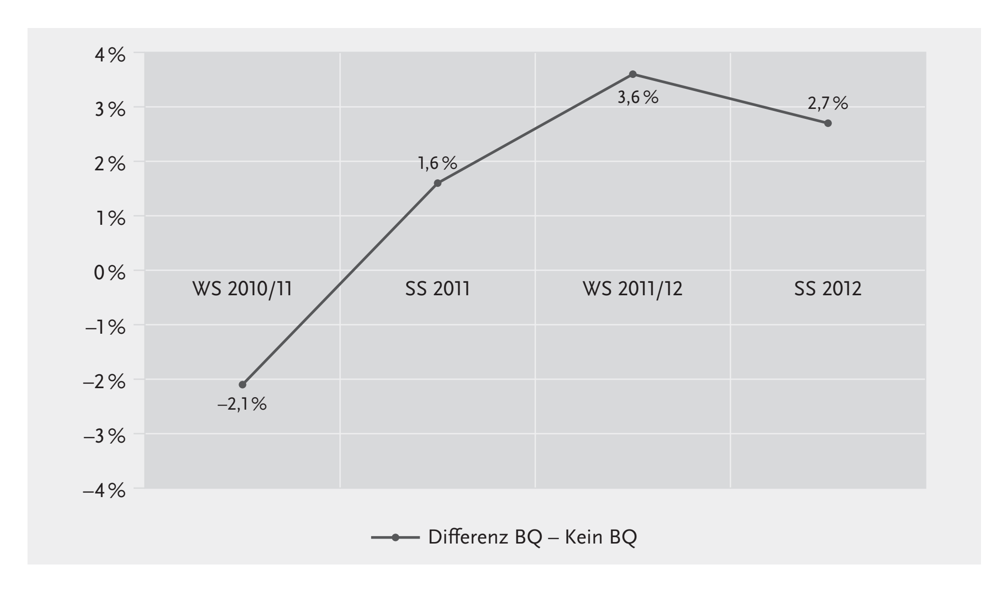


Abb. 2: Differenz der Schwundquoten von Beruflich Qualifizierten und Studierenden mit traditioneller HZB in den Bachelorstudiengängen nach sechs Semestern

Während die Schwundquote der BQs der Startkohorte WS 2010/11 nach sechs Semestern (Sommersemester 2013) um zwei Prozentpunkte geringer war als die derjenigen Studierenden mit schulischer HZB, zeigen sich für die folgenden Startkohorten leicht höhere Schwundquoten der Beruflich Qualifizierten. Deutlich wird jedoch insgesamt, dass die Schwundquoten durchgängig eng beieinander liegen. Beruflich Qualifizierte verbleiben mithin mit nahezu gleich großer Wahrscheinlichkeit im Studiengang wie Studierende mit schulischer HZB. Anders formuliert: Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten bzw. der Typus der HZB scheint, zumindest auf der Aggregatebene, nahezu keinen Einfluss auf die Größe des Schwundes zu haben.

Betrachtet man die (hier nicht grafisch dargestellten) studiengangsspezifischen Schwundquoten in den Bachelorstudiengängen differenziert nach dem Typus der HZB, bestätigt sich, dass in der Mehrzahl der Fälle die Schwundquote der Beruflich Qualifizierten nur leicht höher ist als die der Studierenden mit schulischer HZB. Aufgrund teils geringer Fallzahlen ist eine studiengangspezifische Gegenüberstellung jedoch bisher wenig aussagekräftig.

Inwieweit die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten mit der Bewertung der Studiensituation bzw. mit Studienerfolg zusammenhängen oder vielmehr andere soziodemografische Variablen hier eine größere Rolle spielen soll im Folgenden näher untersucht werden.

3.3 Studienmotive Beruflich Qualifizierter

Die Zufriedenheitsbefragungen an der FernUniversität 2014 und 2015 (zur Beschreibung der Befragung s. Kapitel 3.1) zeigen, dass Fernstudierenden fachbezogene Gründe (z. B. „Weil ich mein Wissen über dieses Fach erweitern möchte") zur Aufnahme ihres Studiums besonders wichtig waren, ebenfalls bedeutsam war die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. „Weil ich mich persönlich entfalten möchte"). An dritter Stelle rangiert die Karriereentwicklung (z. B. „Wegen der guten Verdienstmöglichkeiten nach dem Studium"), während soziale Gründe (z. B. „Weil meine besten Freunde/Freundinnen sich auch sehr für mein Studienfach interessieren") eine eher untergeordnete Rolle spielten (s. Tabelle 1).

Beruflich Qualifizierten waren sowohl fachbezogene als auch die Persönlichkeitsentwicklung signifikant wichtiger als der Vergleichsgruppe (Fach: t-Test (gleiche Varianzen): $t = 3{,}017$; $p = {,}003$; Persönlichkeit: t-Test (ungleiche Varianzen): $t = 5{,}871$; $p = {,}001$).

Tab. 1: Studienmotive (Skala mit je 4 Items, Antwortskala 1 = „sehr wichtig" bis „gar nicht wichtig")

Wichtigkeit	Beruflich Qualifiziert	Häufigkeit	Mittelwert	Standard-abweichung
Fachbezogene Gründe	Kein BQ	2014	1,9611	,74901
	BQ	243	1,8093	,66597
Karriereentwicklung	Kein BQ	2013	2,5289	1,13029
	BQ	240	2,4885	1,10893
Soziale Gründe	Kein BQ	2004	4,7219	,62172
	BQ	239	4,6893	,67067
Persönlichkeitsentwicklung	Kein BQ	2012	2,0599	,79425
	BQ	242	1,7951	,64541

In der HIS-Studienanfängerbefragung von 2011/12 (Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 76 f.) sind zu Studienbeginn intrinsische Motive, insbesondere fachliches Interesse und persönliche Entfaltung besonders wichtig. Extrinsische Motive wie vielfältige und sichere Berufsaussichten sind ebenfalls wichtig, während soziale Motive weniger bedeutsam sind. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist jedoch eingeschränkt, weil sich zum einen die Fragebogenitems unterscheiden und zum anderen nicht zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden differenziert wird.

Im Rahmen der Zufriedenheitsbefragung nach der Erfüllung ihrer Studienmotive gefragt, wurden für die Fernstudierenden in den ersten zwei Studienjahren die fachbezogenen Gründe am stärksten erfüllt, gefolgt von der Persönlichkeitsentwicklung, und auch die Karriereentwicklung wurde noch als erfüllt betrachtet. Obwohl die sozialen Gründe zuvor als nicht wichtig eingeschätzt wurden, liegt ihr Erfüllungsgrad dennoch im mittleren Bereich (s. Tabelle 2). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Kontakte zu Mitstudierenden und Lehrenden zuvor weniger erwartet wurden

als sie vermittelt durch Präsenz- und Online-Interaktion an der FernUniversität tatsächlich stattfindet.

Insbesondere die beruflich qualifizierten Studierenden nahmen eine signifikant deutlichere Erfüllung der Karriere- und Persönlichkeitsentwicklung sowie der sozialen Gründe wahr (Karriere: t-Test (gleiche Varianzen): $t=2,023$; $p=,043$; Soziales: t-Test (gleiche Varianzen): $t=3,926$; $p=,001$; Persönlichkeit: t-Test (ungleiche Varianzen): $t=4,482$; $p=,001$).

Tab. 2: Studienmotive (Skala mit je 4 Items, Antwortskala 1 = „voll erfüllt“ bis „gar nicht erfüllt“)

Erfüllung	Beruflich Qualifiziert	Häufigkeit	Mittelwert	Standard-abweichung
Fachbezogene Gründe	Kein BQ	1994	1,8460	,74471
	BQ	243	1,7915	,66006
Karriereentwicklung	Kein BQ	1994	2,4835	,86384
	BQ	242	2,3650	,82682
Soziale Gründe	Kein BQ	1990	3,1492	1,07687
	BQ	241	2,8617	1,04936
Persönlichkeitsentwicklung	Kein BQ	1993	2,1608	,87644
	BQ	242	1,9263	,75440

3.4 Bewertung der Studiensituation durch Beruflich Qualifizierte

Die Studierbarkeit eines Studienfachs steht und fällt damit, wie gut Lehre und Studiensystem ineinandergreifen, wie angemessen die Studienanforderungen sind und wie transparent sie kommuniziert werden und nicht zuletzt wie passgenau die Beratung und die Betreuung ausgestaltet sind. Nachdem die Studierbarkeit insbesondere die zunehmende Verschulung und zu hohe Prüfungsanforderungen vor einiger Zeit von Studierenden stark kritisiert wurde, haben sich laut HIS die Bewertungen an deutschen Hochschulen zwischen 2009 und 2012 zum Teil verbessert, wobei sich immer noch insgesamt nur die Hälfte der Studierenden zufrieden zeigt (Bargel/Heine/Multrus/Willege 2014: III f.).

Abbildung 3 zeigt die Bewertungen verschiedener Faktoren der Lehre und Betreuung sowie der Studierbarkeit durch beruflich qualifizierte Studierende an der FernUniversität auf einer fünfstufigen Skala, wobei niedrige Mittelwerte eine positive Bewertung darstellen.

Nach zwei Studienjahren wird die Studierbarkeit („Zeitliche Koordination des Studiums“) von Beruflich Qualifizierten im Durchschnitt recht gut bewertet. Besonders positiv werden Lehrveranstaltungen und Mentoriate eingeschätzt, die als Präsenzver-

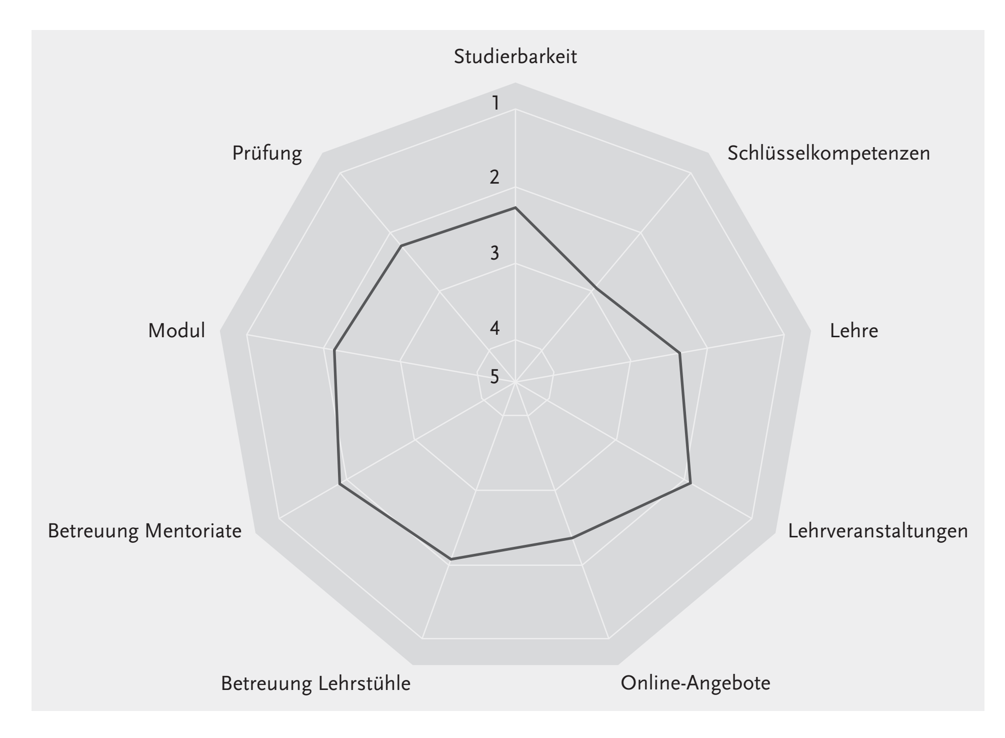


Abb. 3: Studierbarkeit aus Sicht der Beruflich Qualifizierten (Mittelwerte)

anstaltungen in den Regionalzentren[8] der FernUniversität angeboten werden. Allerdings sind diese Angebote nicht durchgängig obligatorisch und werden daher nicht von allen Befragten genutzt. Die Nutzungsquote für Lehrveranstaltungen bzw. Betreuung liegt bei jeweils 69 %, und für die Regionalzentren bei 86 %. Letztere werden von Beruflich Qualifizierten häufiger genutzt als von der befragten Vergleichsgruppe, d. h. sie suchen dort eher den Kontakt zu Berater/innen und Mitstudierenden.

Online-Angebote werden nicht ganz so gut bewertet und noch etwas kritischer, aber immer noch auf mittlerem Niveau, wird die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (z. B. „Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen") gesehen. Möglicherweise fällt es Beruflich Qualifizierten durch ihren beruflichen Werdegang etwas schwerer, sich in wissenschaftliche sowie computergestützte Lehr-Lern-Szenarios einzugewöhnen. Ihre Schulzeit liegt zudem länger zurück und umfasste unter Umständen keine studienrelevanten Inhalte in Englisch oder Mathematik.

8 In den Regionalzentren der FernUniversität findet zum einen eine fachliche Betreuung durch Mitarbeitende aus den Fakultäten sowie durch Mentorinnen und Mentoren sowie Tutorinnen und Tutoren statt und zum anderen werden eine zentrale individuelle Studienberatung sowie Kurse zu Lern- und Arbeitstechniken, Zeitmanagement angeboten. Des Weiteren können die Räumlichkeiten von Selbstlerngruppen genutzt werden.

In einer älteren Studie an der FernUniversität, in der die erste Kohorte der Beruflich Qualifizierten nach der Öffnung der Hochschulen in NRW sowie eine Vergleichsgruppe mit allgemeiner Hochschulreife jeweils nach einem Semester im Fernstudium befragt wurde, zeigte sich, dass Beruflich Qualifizierte nach eigenen Angaben über weniger Kenntnisse in Mathematik und Statistik, sowie in Englisch zu verfügten. Dafür stuften sich die Beruflich Qualifizierten in ihren Informatik- und Programmierkenntnissen und im Wissen um eigene Stärken und Schwächen besser ein. Da diese Unterschiede jedoch nicht sehr groß waren, lässt sich der Schluss ziehen, dass beiden Gruppen Vorbereitungsangebote wie beispielsweise Brückenkurse und Einstiegsveranstaltungen unterbreitet werden sollten (Darnstädt/Rossié/Schmidtmann 2012, S. 112).

Die Module (z. B. „Die Lernziele der Module waren transparent") und die Prüfungen (z. B. „Angemessenheit der Prüfungsformen") werden im Durchschnitt positiv bewertet. Beruflich Qualifizierte haben nach eigenen Angaben nach zwei Studienjahren durchschnittlich sechs Module belegt und davon vier erfolgreich abgeschlossen, ebenso viele wie die Vergleichsgruppe.

Damit liegt allerdings weniger als die Hälfte (46 %) der Beruflich Qualifizierten in der „Rechnerischen Regelstudienzeit"[9], während es in der Vergleichsgruppe etwa 10 % mehr sind (55 %). Da Fernstudierende in der Regel bereits berufstätig sind, spielt bei vielen die Einhaltung der Regelstudienzeit jedoch eine weniger große Rolle. So geben nur 46 % der Beruflich Qualifizierten an, die Regelstudienzeit einhalten zu wollen, 32 % haben dies gar nicht geplant und für 22 % ist dies noch nicht absehbar.

Insgesamt sind Beruflich Qualifizierte hoch motiviert und sehr zufrieden mit ihrem Studium („Studienzufriedenheit": Skala mit 8 Items; z. B. „Ich finde mein Studium wirklich interessant", „Ich werde mein Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss weiterführen"; Skalenmittelwert: 1,640, Standardabweichung: ,632).

3.5 Studienerfolg Beruflich Qualifizierter

Noch gibt es keine Zahlen zum Studienerfolg Beruflich Qualifizierter, der sich in Abschlussquoten und -noten ermitteln ließe, weil sich die ersten Kohorten noch mitten im Studium befinden. Nach zwei Studienjahren lassen sich jedoch die beiden oben genannten Variablen „Rechnerische Regelstudienzeit" und „Studienzufriedenheit" als Erfolgskriterien nutzen. Studienerfolg wird von vielerlei Faktoren der Lehre und des Studiensystems einerseits und Faktoren der Studierenden wie Soziodemografie und Einstellungen andererseits beeinflusst. Die Hochschulzugangsberechtigung über berufliche Qualifikation stellt darunter nur einen einzelnen Faktor dar. Um dessen Einfluss zu untersuchen, wurden Regressionsanalysen durchgeführt, in die die in den Kapiteln Soziodemografie (3.1), Motive (3.3) und Studiensituation (3.4)

9 Berechnung unter Berücksichtigung des Studienstatus Voll- oder Teilzeit und der jeweils im Studiengang nach vier Semestern in Regelstudienzeit zu erbringenden Leistungen

beleuchteten Variablen eingingen. Auf die Aufnahme der Variablen Gesundheit und Migration wurde jedoch aufgrund der zu geringen Fallzahlen verzichtet.

Tab. 3: Übersicht Einflussfaktoren auf Studienerfolg und Codierung

Soziodemografie	Einstellungen	Studium und Lehre
Geschlecht (weiblich/männlich)	Motiv: Fach (1–5)	Studierbarkeit (1–5)
Alter (in Jahren)	Motiv: Persönlichkeit (1–5)	Schlüsselkompetenzen (1–5)
Kinder (nein/ja)	Motiv: Karriere (1–5)	Lehre (1–5)
Berufstätigkeit (nein/ja)	Motiv: Soziales (1–5)	Module (1–5)
Private Verpflichtungen (nein/ja)		Prüfungen (1–5)
Studienstatus (Teil/Vollzeit)		Online-Angebote (1–5))
Berufliche Qualifikation (nein/ja)		Lehrveranstaltungen (nein/ja)
		Betreuung (nein/ja)
		Regionalzentrum (nein/ja)

Mit dem Kriterium „Rechnerische Regelstudienzeit" (dichotom) wurde eine binäre logistische Regressionsanalyse mit Einschluss aller Variablen als Prädiktoren gerechnet. Die Varianzaufklärung des Modells beträgt 22 % (R^2 nach Nagelkerke: ,218; n = 901). Diese ist zunächst als insgesamt nicht sehr hoch zu bewerten. Dabei leisten nur fünf der 20 Prädiktoren einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung, wobei die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten nicht dazu gehört. Stattdessen zeigt sich, dass folgende Merkmale eher zur Einhaltung der Regelstudienzeit führen: Frau, Vollzeitstudium, geringer ausgeprägtes Karriere-Motiv, höhere Bewertung der Studierbarkeit und die Nutzung von Lehrveranstaltungen.

Mit dem Kriterium „Studienzufriedenheit" (fünfstufig) wurde eine Regressionsanalyse mit Einschluss aller Variablen als Prädiktoren gerechnet. Die Varianzaufklärung des Modells liegt mit 40 % in einem zufriedenstellenden Bereich (R^2_{adj} = ,40; n = 1586). Doch auch hier leistet die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten keinen signifikanten Beitrag zum Modell. Neun der 20 Prädiktoren führen zu einer höheren Studienzufriedenheit, und zwar in der folgenden Wirkungsrichtung: höheres Alter, Vollzeitstudium, höheres Fach-Motiv, höheres Persönlichkeits-Motiv, höhere Bewertung der Module, der Prüfungen und der Studierbarkeit sowie Nutzung von Betreuung und Lehrveranstaltungen.

4 Fazit

Hauptergebnis

Als Hauptergebnis der Sekundäranalyse kann festgehalten werden, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten als solche an der FernUniversität keinen signifikanten Einfluss auf die Einhaltung der Regelstudienzeit und die Studien-

zufriedenheit in der mittleren Studienphase hat. Zudem unterscheiden sich die beruflich qualifizierten Fernstudierenden hinsichtlich ihrer Soziodemographie zwar von den Studierenden an Präsenzhochschulen in Deutschland, aber kaum von den typischerweise ebenfalls berufstätigen Studierenden an der FernUniversität.

Daraus kann geschlossen werden, dass für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten im Fernstudium keine eigenen Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolges entwickelt werden müssen. Dennoch weisen die Ergebnisse auf Handlungsfelder hin, in denen Maßnahmen sinnvoll sind. Zugleich zeigt sich, dass ein Fernstudium als ein besonders flexibles Studiensystem für Beruflich Qualifizierte in hohem Maße geeignet ist.

Tragweite der Ergebnisse

Die Anzahl sowie der Anteil der Beruflich Qualifizierten an der FernUniversität liegen deutlich über den Werten für das deutsche Hochschulsystem insgesamt. Insofern bietet diese Population eine solide Basis für die Beforschung dieser Studierendengruppe. Probleme ergeben sich allerdings bei der Vergleichsgruppe, die herangezogen wird: Nimmt man die Studierenden an anderen Hochschulen, ist das Studiensystem (Präsenzstudium versus Fernstudium) schlecht vergleichbar. Nimmt man die übrigen Fernstudierenden, sind diese den Beruflich Qualifizierten in Bezug auf den soziodemografischen Hintergrund sehr ähnlich. Besonderheiten der Beruflich Qualifizierten sind daher möglicherweise an der FernUniversität nicht relevant, wären es aber an einer Präsenzuniversität. Daraus ergeben sich Einschränkungen der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Präsenzuniversitäten, aber auch neue Forschungsfragen, die in beiden Studiensystemen weiter verfolgt werden sollten und deren Bearbeitung dazu beitragen kann, hochschulinterne Fragen nach der Notwendigkeit einer spezifischen Didaktik oder spezifischer Studienangebote für Beruflich Qualifizierte zu beantworten

Weiterführende Forschungsfragen

Der Zugang über die berufliche Qualifikation zum Studium umfasst drei Wege (Meister, „fachtreu“, weitere, s. Kap. 3). Es ist anzunehmen, dass insbesondere die Passung von Ausbildung und Beruf zum gewählten Studiengang einen Effekt auf den Studienerfolg hat. Da die Beruflich Qualifizierten häufiger kultur- und sozialwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge als Mathematik, Informatik oder Rechtswissenschaften belegt haben, ist dies bei den Studiengängen mit geringeren Fallzahlen jedoch nur schwer mittels quantitativer Methoden zu untersuchen.

- *Fragen*: Unterscheidet sich der Zusammenhang von beruflicher Qualifikation einerseits und Studienerfolg sowie Studienzufriedenheit andererseits in Abhängigkeit von der Art der beruflichen Qualifikation (Meister, „fachtreu“, weitere)? Welchen Einfluss hat die fachliche Passung von Ausbildung und Studienfach?

Bezüglich soziodemografischer Merkmale bestehen in der Befragung in der mittleren Studienphase kaum Unterschiede zwischen Beruflich Qualifizieren und den üb-

rigen Studierenden an der FernUniversität. Mit der Aufnahme eines Studiums werden die meisten von ihnen zu Bildungsaufsteigern in Bezug auf den Bildungsstand ihrer Herkunftsfamilien. Sie sind aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographie etwas älter und beruflich bzw. familiär stark eingebunden und bewältigen ihr Studium überwiegend in Teilzeit. Ein etwas erhöhter Anteil der Beruflich Qualifizierten hat zudem eine gesundheitliche Beeinträchtigung. Diese Umstände erfordern eine besondere Flexibilität des Studiums wie es an der FernUniversität bereits angeboten wird. Inwieweit diese Angebote den besonderen Bedürfnissen weiter angepasst werden können, muss weiter untersucht werden. Davon profitieren jedoch nicht nur die Beruflich Qualifizierten, sondern die auch die übrigen Fernstudierenden.

- *Fragen*: Inwieweit stehen zeitliche, gesundheitliche und soziale Faktoren im Zusammenhang mit Studienerfolg? Welche Bedarfe werden von den Betroffenen formuliert und wie können Unterstützungsmöglichkeiten darauf abgestimmt werden?

Betrachtet man die Studienmotive und ihre Erfüllung nach zwei Studienjahren, zeigt sich, dass Beruflich Qualifizierte insgesamt eine hoch motivierte sowie hoch zufriedene Studierendengruppe darstellen.

- *Fragen*: Wie deckungsgleich sind die Studienmotive Studierender mit verschiedenen Arten der Hochschulzugangsberechtigung in der Breite sowie unterschieden nach Fächergruppen? Bestätigt sich, dass Beruflich Qualifizierten sowohl fachbezogene Motive als auch die Persönlichkeitsentwicklung signifikant wichtiger sind als einer Vergleichsgruppe mit allgemeiner Hochschulreife? Unterscheiden sich die in diesem Beitrag dargestellten Studienmotive beruflich qualifizierter Studierender im Vergleich verschiedener Institutionstypen des tertiären Bildungssektors? Insbesondere ein Vergleich der beruflich Qualifizierten an Universitäten einerseits und „Hybridinstitutionen“ (Euler/Severing 2015, S. 10) wie Berufsakademien oder dualen Hochschulen andererseits, die eine systematische Integration von beruflicher und akademischer Aus- und Fortbildung anbieten, dürfte hier aussagekräftig sein.

Die befragten Beruflich Qualifizierten nutzen die Angebote der Lehre und des Studiensystems an der FernUniversität recht aktiv und bewerten diese überwiegend positiv. Sie suchen etwas häufiger Regionalzentren der FernUniversität auf als die Vergleichsgruppe, d. h. hier könnte ein erhöhter Bedarf an Beratung und Kontakt bestehen, der näher untersucht und in der Folge gezielter bedient werden könnte.

- *Fragen*: Gibt es in der langen Frist Unterschiede in der Bewertung der Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen zwischen Beruflich Qualifizierten und Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung? Welche Aspekte dienen beiden Gruppen als Maßstab bzw. als Kriterien einer guten Studierbarkeit? Haben bspw. der Rhythmus und der zeitliche Umfang von Präsenzveranstaltungen Einfluss auf die wahrgenommene Studierbarkeit? Welche Rolle spielen Beratung und Kontakte zwischen Studierenden untereinander und mit Lehrenden?

Hinweise auf Bedarfe bezüglich inadäquater Lernkompetenzen geben die weniger positiven Bewertungen von Online-Angeboten und der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die jedoch für Fernstudierende insgesamt charakteristisch sind. Aufgrund der länger zurückliegenden Schulbildung oder andersartigen Bildungserfahrungen im Beruf benötigen sie möglicherweise mehr Unterstützung, um sich an wissenschaftliches sowie computergestütztes Lernen bzw. Arbeiten zu gewöhnen. In einer ersten Studie wurden zudem etwas geringere Statistik-/Mathematik- und Englischkenntnisse der Beruflich Qualifizierten ermittelt. Da diese Unterschiede jedoch nicht sehr groß waren, lässt sich der Schluss ziehen, dass beiden Gruppen Vorbereitungsangebote wie beispielsweise Brückenkurse und Einstiegsveranstaltungen unterbreitet werden sollten (Darnstädt/Rossié/Schmidtmann 2012, S. 112). Hier sind weitere Analysen der Folgen unterschiedlich großer zeitlicher Abstände von Schulbesuch und Studienaufnahme für den Studienerfolg vonnöten.

- *Fragen*: Sind die (Anfangs-)Probleme im Studium höher, je länger der Schulabschluss oder eine andere konzentrierte Lern- bzw. akademische Tätigkeit zurück liegt? Sind hier bestimmte schulische Inhalte, die typischerweise in der Sekundarstufe II vermittelt werden besonders relevant? Ist dies unabhängig vom Lehr-Lern-System der FernUniversität auch auf Präsenzhochschulen zutreffend?

Die aus den Angaben zu belegten und bestandenen Modulen in der Befragung nach zwei Studienjahren vorgenommene Berechnung der Einhaltung der Regelstudienzeit zeigt einen Unterschied zwischen den Vergleichsgruppen: Weniger als die Hälfte der Beruflich Qualifizierten, aber mehr als die Hälfte der übrigen Fernstudierenden liegen demnach in der Regelstudienzeit. Bei der Analyse der Zusammenhänge verschiedener Faktoren mit der Regelstudienzeit ist jedoch der Zugang mit oder ohne berufliche Qualifikation ohne Bedeutung, stattdessen sind andere Faktoren wie Studienstatus, Karriere-Motiv bzw. Bewertung der Studierbarkeit relevant. Die Einhaltung der Regelstudienzeit ist an der FernUniversität möglicherweise ein weniger adäquates Merkmal für Studienerfolg, weil Fernstudierende im Allgemeinen weder die Regelstudienzeit anstreben noch in der Lage sind, sie aufgrund geringer zeitlicher Ressourcen für das Studium einzuhalten. Daher wird der Studienerfolg im Sinne eines erfolgreichen Studienabschlusses erst in geraumer Zeit messbar sein. Zudem sagt die Regelstudienzeit nichts über die Qualität der erbrachten Leistungen aus, die in Form von Noten vorliegt. Es gilt demnach, den Studienerfolg im Hinblick auf Studienabschlüsse und Leistungsbewertung weiter zu untersuchen.

- *Fragen*: Bestätigt sich – auch bei differenzierteren Operationalisierungen von „Studienerfolg“ – dass die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beruflich Qualifizierten als solche keinen signifikanten Einfluss auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit hat? Bestehen möglicherweise Unterschiede in Bezug auf die qualitative Leistung?

Die befragten Beruflich Qualifizierten sind in der Mitte ihres Studiums genauso klar zufrieden mit ihrem Studium und motiviert dieses abzuschließen wie die übrigen Fernstudierenden. Auch hier lässt sich in der Analyse der Zusammenhänge verschiedener Faktoren mit der Studienzufriedenheit keine Relevanz des Zugangs mit

oder ohne berufliche Qualifikation nachweisen, stattdessen sind wiederum Studienstatus, Karriere- sowie Persönlichkeits-Motiv bzw. Bewertung der Studierbarkeit bedeutsam. Diese Selbsteinschätzung weist in eine ähnliche Richtung wie die Tatsache, dass die Schwundquote nach der Studierendenstatistik bei Beruflich Qualifizierten nur marginal höher liegt als bei Fernstudierenden mit traditionellem Zugang. Auch hier gilt es, den Studienerfolg versus Studienabbruch weiter zu untersuchen.

- *Fragen*: Bestätigen sich in breiter angelegten Schwundquotenvergleichen die in der Tendenz marginalen Unterschiede zwischen Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung einerseits und beruflicher Qualifikation andererseits? Unterscheiden sich die Gründe für das Verlassen eines Studiengangs vor Erreichen des Abschlusses in Abhängigkeit von der Art der Hochschulzugangsberechtigung?

Literatur

Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willege, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Qualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012 (HIS:Forum Hochschule 2/2014). Hannover: HIS.

BMBF (2014): Datenportal des BMBF http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html [13.05.2014].

Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nichttraditioneller und traditioneller Studierender. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Jg. 36, Nr. 4, S. 92–119.

CHE (2012): http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf [13.05.2014].

CHE (2014): http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [13.05.2014].

CHE (2015): http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/#para_0 [03.06.2015].

Darnstädt, J./Rossié, U./Schmidtmann, H. (2012): Öffnung der Hochschule – Auswirkungen auf Betreuung und Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 2012/4, S. 111–115.

Deutsches Studentenwerk (2013): 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks von 2012. Abrufbar unter: http://www.studentenwerke.de/de/content/20-sozialerhebung-des%C2%A0deutschen-studentenwerks [13.05.2014].

Dunkel, T./Le Mouillour, I. (2013): Berufsbildung auf höchstem Niveau – Europäische Erfahrungen. In: Severing, E./Teichler, U. (Hg.) Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 143–167.

Euler, D./ Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_durchlaessigkeit_hp_bertelsmann_150122.pdf [25.03.2015].

Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband (HIS: Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.

Statistisches Bundesamt (2015): https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Gesellschaft Staat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundes laender.html [05.01.2015].

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2014): Hochschulbildungsreport 2020. Abrufbar unter: www.hochschulbildungsreport2020.de [13.05.2014].

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Abrufbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf [25.03.2015].

Zawacki-Richter, O./von Prümmer, C./Stöter, J. (2015): Open Universities: Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive. In: Beiträge zur Hochschulforschung Jg. 36, Nr. 1, S. 8–24.

Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg

Eva Anslinger/Jessica Heibült

1 Einleitung

Berufliche Orientierung hat sich in einer von Individualisierung und Pluralisierung geprägten Wissensgesellschaft zu einem lebenslangen Lernprozess entwickelt, in dem das Individuum eine Passung zwischen beruflicher und privater Situation sowie gesellschaftlicher Platzierung anstrebt. Zur Vermeidung von beruflicher Stagnation oder sogar Abstiegsprozessen stehen Berufstätige vor dem Hintergrund einer Zunahme von projektförmiger Arbeit, befristeten Beschäftigungsverhältnissen und zunehmender Prekarisierung immer öfter vor der Aufgabe, vormals beruflich getroffene Entscheidungen zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren (vgl. Anslinger et al. 2015). Damit ist aus berufspädagogischer Perspektive auch das Thema Beruflichkeit berührt, das vor allem in jüngster Zeit vor dem Hintergrund der Dynamisierung des Arbeitsmarktes wieder stärker diskutiert und in den Zusammenhang mit lebenslangem Lernen gestellt wird (vgl. Schicke 2014; Meyer 2014).

Die Verbindung zwischen Beruflichkeit, Berufsorientierung und lebenslangem Lernen wird evident bei der Betrachtung einer kleinen aber besonderen Zielgruppe im deutschen Bildungssystem: Beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich nach einer Zeit der Berufstätigkeit dafür entscheiden, ein grundständiges Studium an einer Universität aufzunehmen und damit den sogenannten dritten Bildungsweg gehen. Dieser „[...] bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (Wolter 1994, S. 9). Erleichtert wurde der Hochschulzugang für diese Zielgruppe durch einen KMK-Beschluss im Jahr 2009. Studieren ohne Abitur ist seit-

dem für Berufstätige mit einer Aufstiegsfortbildung sowie mehrjähriger Berufstätigkeit nicht mehr ausschließlich in einem affinen Fach möglich und auch eine Zulassungsprüfung ist unter bestimmten Voraussetzungen meist nicht mehr notwendig. Die Empfehlungen der KMK wurden mittlerweile von allen Bundesländern in Landesrecht überführt, allerdings unterliegen die neu geschaffenen gesetzlichen Grundlagen unterschiedlichen Länderregelungen (vgl. Duong/Püttmann 2014). Zudem kann jede Universität spezifische Zugangsregelungen festlegen. Trotz dieser entscheidenden Erleichterung beim Zugang zur Universität verbleiben die Zahlen Studierender ohne Abitur mit 0,99 % an staatlichen Universitäten[1] jedoch auf einem sehr niedrigen Niveau (vgl. ebd., S. 19).

Um die bislang weitgehend unbekannte Gruppe näher zu charakterisieren, untersucht das Projekt „Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges“, gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung, die Lernerfahrungen von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg. Die Ergebnisse sollen an dieser Stelle in den Kontext beruflicher Um- bzw. Neuorientierung sowie einer lebensbegleitenden, reflexiven Beruflichkeit gestellt werden. Neben institutionellen Lernerfahrungen werden dabei auch solche einbezogen, die außerinstitutionell erfolgt sind. Betrachtet man die Zielgruppe entlang ihrer gesamten Lernbiografie, können subjektive Bedeutungsmuster im Umgang mit Lernen herausgearbeitet werden, die auf die Studienentscheidung und den Übergang Beruf–Hochschule sowie auf den Studienverlauf langfristig wirken. Interviewt wurden in der als qualitativ angelegten Studie insgesamt 38 Studierende auf dem dritten Bildungsweg aus verschiedenen Fachrichtungen, bundesweit an Universitäten. Die Auswertung der problemzentrierten Interviews mit hohen narrativen Anteilen erfolgte nach dem Prinzip der Grounded Theory (vgl. Heibült/Anslinger 2012).

Der folgende Beitrag zeigt zunächst den Zusammenhang zwischen Beruflichkeit, Berufsorientierung und lebenslangem Lernen auf und bildet diesen auf die Zielgruppe beruflich qualifizierter Studierender ab. Dabei werden typische Lernerfahrungen in den unterschiedlichen Lern- und Bildungsphasen dargestellt. Im abschließenden Fazit wird die Bedeutung der Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens für Beruflich Qualifizierte diskutiert.

2 Zum Zusammenhang von reflexiver Beruflichkeit, Berufsorientierung und lebenslangem Lernen

Die voranschreitende Flexibilisierung der Arbeitsmärkte und die damit einhergehenden Veränderungsdynamiken von Qualifikationsanaforderungen an die Beschäftigten bewirken, dass insbesondere auf europäischer aber auch auf nationaler Ebene neue Bildungs- und Lernprozesse im Zuge des lebenslangen Lernens für Arbeitnehmer/-innen wieder vermehrt diskutiert werden. Die ehemals vorstrukturierten Er-

1 Ohne die FernUniversität in Hagen.

werbsverläufe und beruflichen Statuspassagen lösen sich weiter zugunsten von individuellen, selbstverantwortlichen Berufsbiografien auf. Das Individuum wird dadurch in die Lage versetzt, durch Strukturierungsleistungen und Weiterbildungen seinen individuellen Berufsweg zu planen und umzusetzen. Die Bedeutung des Berufs nimmt vor dem Hintergrund des skizzierten Strukturwandels nicht wie noch in den 1990er Jahren prognostiziert weiter ab (vgl. Baethge/Beathge-Kinsky 1998), sondern wird im Rahmen einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit sogar noch bedeutsamer (vgl. Schicke 2014, S. 102). Fachliches Wissen und Können wird in seiner Bedeutung bestätigt, gleichzeitig werden überfachliche und reflexive Kompetenzen immer zentraler, um Veränderungsprozesse zu bewältigen. Sie rahmen die berufsbiografischen Neuerungen und stellen sie gleichzeitig immer wieder in Frage.

In einer berufsförmig organisierten Erwerbsarbeit werden neben horizontalen auch vertikale Mobilitäts- und Karrierechancen eröffnet, die vom Individuum wiederum erkannt und verfolgt werden müssen, um Veränderungsprozesse im Sinne einer reflexiven Beruflichkeit anzustoßen. Dies setzt einerseits Strukturierungsleistungen voraus, die sich der einzelne Arbeitnehmer im Bildungs- und Erwerbssystem selbstbestimmt aneignen muss (vgl. Meyer 2014), anderseits ist es notwendig, in nachholenden Bildungsgängen Zertifikate zu erwerben, um vor allem in den sogenannten „geschlossenen Berufen“[2] Aufstiegschancen wahrnehmen zu können (vgl. Schicke 2014, S. 90).

Anschlussfähig an diese Diskussion ist das Konzept der Berufsorientierung, das gegenwärtig vor einer Neukonzeptionierung steht. Berufsorientierung soll dabei kein einmaliger abgegrenzter Prozess am Übergang Schule–Beruf bleiben, sondern sich als ein berufsbiografischer, lebensbegleitender Prozess verstehen (vgl. Meyer 2014; Anslinger et al. 2015). Gründe für die Ausweitung des Berufsorientierungskonzepts auf spätere Lebensphasen sind analog zur reflexiven Beruflichkeit die zunehmende Flexibilität des Arbeitsmarktes sowie die Zunahme von atypischen Beschäftigungsverhältnissen. Dabei müssen insbesondere die beruflichen Qualifikationen an den sich veränderten Arbeitsmarkt angepasst bzw. erneuert werden. Dies verlangt von den Beschäftigten neben Weiterbildungen auch Neu- und Umorientierungen in der Qualifikationsstruktur, die auch mit dem Erwerb von Zertifikaten im institutionalisierten Bildungssystem einhergehen können. Darüber hinaus geht es aber vor allem darum, dass Beschäftigte ihre individuellen Interessen und Wünschen ausloten und diese in einen Abgleich mit ihren Erwartungen und ihrer subjektiven Zufriedenheit stellen (vgl. Meyer 2014, S. 1).

Der Zusammenhang zwischen Berufsorientierung, Beruflichkeit und lebenslangem Lernen kann besonders gut an der Gruppe der Beruflich Qualifizierten, die ohne Abitur auf dem sogenannten dritten Bildungsweg studieren aufgezeigt werden. Betrachtet man ihre Lernerfahrungen entlang ihrer Lernbiografie, wird deutlich, dass

2 Die Einteilung in offene und geschlossene Berufe hängt vom Grad der sozialen Schließung ab (vgl. Haupt 2014). Geschlossene Berufe weisen eine hoch standardisierte Zugangsregelung auf, deren Positionen nur mit bestimmten Zertifikaten zu erreichen sind (vgl. Schicke 2014).

berufliche Orientierung vor allem über die Wahrnehmung verschiedener (Weiter-)Bildungsoptionen im Zuge des lebenslangen Lernens erneut eine zentrale Bedeutung einnehmen kann.

Die Lernerfahrungen der beruflich qualifizierten Studierenden aus den unterschiedlichen Lern- und Berufsphasen sowie erste Studienerfahrungen werden im Folgenden dargestellt.

3 Entwicklung reflexiver Beruflichkeit beruflich qualifizierter Studierender

Die in Deutschland als berufsförmig organisierte Ausbildung und die daran anschließende Erwerbsarbeit können als zentrale Phasen in der Entwicklung von Beruflichkeit angesehen werden. Die Berufsausbildung nimmt dabei einen hohen Stellenwert in Bezug auf die gesellschaftliche Positionierung und die individuelle Lebensführung ein. Wer ohne eine Berufsausbildung bleibt, erhöht das Risiko von gesellschaftlicher Exklusion, prekärer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit. Der Beruf – im dualen oder vollzeitschulischen Berufsbildungssystem erworben – stellt dabei das vermittelnde Konzept zwischen Ökonomie und Pädagogik dar und ist das Bindeglied zwischen Ausbildung und berufsförmiger Erwerbsarbeit (vgl. Kraus 2006).

So ist auch in unserem Sample zu konstatieren, dass überwiegend ein mittlerer Schulabschluss angestrebt wurde mit dem Ziel, in eine Berufsausbildung einzumünden. Einige Befragte haben zuvor ein Gymnasium besucht, müssen oder wollen dieses jedoch aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig verlassen, so formuliert ein Befragter doppelsinnig: „Und bin dann deswegen auch, nachdem ich die 7. einmal wiederholt habe, auf die Realschule gewechselt. Oder wurde gewechselt, wie man es nimmt" (IW8). Ein Großteil der Befragten ist zum Ende der Schulzeit schulmüde und sucht nach Möglichkeiten, persönliche Talente und Präferenzen in berufliches Handeln umzusetzen. Auch das erste Geld verdienen und das Streben nach Selbständigkeit sind zentrale Motive für die Aufnahme einer Berufsausbildung: „Ja, hatte eigentlich keine Lust zu lernen, irgendwas zu machen, das war mir alles zu blöd. (...) Und dann war ich eigentlich heilfroh als das zehnte Schuljahr um war und vom ‚Lernen oder Schule weiter machen' wollte ich dann gar nichts mehr wissen. Also da war ich erst mal durch mit, wollte nur noch irgendwie aus der Schule raus und Ausbildung machen. Geld verdienen, aber nicht mehr zur Schule gehen" (IW19).

Der Übergang von der Schule in eine Ausbildung wird von den Befragten retrospektiv als gelungen wahrgenommen und bis auf wenige Ausnahmen problemlos bewältigt. Insgesamt ist für die Gruppe der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg die Ausbildungsplatzsuche und der Ausbildungsbeginn positiv besetzt, bei dem sich die Befragten als potente und mündige Erwachsene erleben: „Ja, so die Bank war, war schon cool, dass das geklappt hat. Das war schon meine Richtung" (IW 16). Die Lernprozesse, die aus der Übergangsphase Schule–Ausbildung hervorgehen, werden

von den Individuen nach eigenen Logiken strukturiert und stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den zuvor erfolgten biografisch geprägten Lernerfahrungen in spezifischen Lernumwelten, was Alheit und v. Felden auch als „Eigensinn“ beschreiben (vgl. Alheit/v. Felden 2009, S. 11). Beispielsweise entscheidet man sich für eine Ausbildung, um diskriminierenden Erfahrungen in der Schule zu entkommen und um in eine unabhängige Lebensführung eintreten zu können oder um dem sozialen Umfeld gerecht zu werden. Latent bestehende Bildungsaspirationen werden zugunsten einer Ausbildung zurückgestellt: „Also es war halt wirklich so, dass der Gedanke das Abitur zu machen, den hatte ich schon. Also ich war auch angemeldet schon für diese weiterführende Schule dann. Aber habe halt dann diese Zusage bekommen. Und da waren halt wieder die Eltern, die gesagt haben, Ausbildungsplatz!“ (IW 16).

Die Berufswünsche können oft – zumindest annähernd – realisiert werden, nur ein geringer Teil der Befragten beginnt eine Ausbildung aus Mangel an Alternativen in einem Berufsfeld, das sie eigentlich kaum interessiert. Die berufliche Orientierung sowie der Eintritt in die Ausbildung können bei der Gruppe der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg an der ersten Schwelle als überwiegend zielgerichtet und gelungen interpretiert werden.

3.1 Ausbildung

Die in den unterschiedlichsten Berufsfeldern wie Wirtschaft und Verwaltung, Soziales, im Dienstleistungsbereich oder im gewerblich-technischen Bereich durchgeführten Ausbildungen stellen für die Befragten retrospektiv eine Bereicherung im Lebenslauf dar. Die Erlebnisse und Lernerfahrungen aus dieser Zeit, die nicht ausschließlich auf der fachlichen sondern insbesondere auf der organisationalen und zwischenmenschlichen Ebene angesiedelt werden können, sind dabei oft so zentral, dass sie auch in der beruflichen Tätigkeit und im späteren Studienverlauf noch einen besonderen Wert darstellen. Vorherrschend ist eine starke Identifikation mit der Ausbildung und dem erlernten Beruf. Eine wichtige Komponente stellt dabei das handlungsorientierte Lernen dar, das für die Befragten oft einen neuen Zugang zum Lernen insgesamt herstellt.

Interessant ist der Befund, dass vor allem die handlungsorientierte Unterrichtsform als überaus positiv dargestellt wird. Das in der Berufspädagogik vorherrschende didaktische Prinzip eröffnet den Befragten neue Lernwelten. Es wird reflektiert, dass durch positive Lernerfahrungen in der Ausbildung negative Lernerfahrungen aus der Schulzeit überwunden werden konnten. Eine Befragte stellt den Zusammenhang zwischen dem Interesse an den beruflichen Inhalten sowie dem praktischen Bezug zu den theoretischen Inhalten im Berufsschulunterricht unmittelbar her und grenzt dieses vom klassischen Schulunterricht ab: „Also man hat ja viel mehr da in Gruppen gearbeitet und musste dann selber auch irgendwas erarbeiten und präsentieren. Und vom Inhalt her war es natürlich auch wesentlich enger – und das waren halt Sachen, die einen auch interessiert haben und die auch hilfreich sind, die man

dann wissen muss. Das war dann auf dem Gymnasium oft so der Fall, das ich gedacht habe: ‚ja, ist ja nett, dass wir das lernen, aber warum?'" (IW 5).

An dieser Stelle wird deutlich, dass Lernen und insbesondere das berufliche Lernen geprägt sind von einer „Sozialität", d. h. im Kontext des biografischen Lernen ist es zentral, in welchen Lernwelten das Lernen stattfindet (vgl. Alheit/v. Felden 2009, S. 10).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Befragten bereits am Übergang Schule – Beruf und dann insbesondere in der Ausbildung eine berufliche Identität ausbilden, die bedeutend an beruflichen Inhalten, am Tätigkeitsfeld, dem Unternehmen und/ oder an Kolleg/innen ausgerichtet ist.

3.2 Beruf

Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem stellt für das Individuum eine neue Phase im Lebenslauf dar (vgl. Sackmann 2013, S. 41), in der die in der Ausbildung erlernten Fähigkeiten und Erfahrungen in praktisches Handeln umgesetzt werden können. Dieser Übergang wird von den Befragten in unserem Sample retrospektiv zunächst positiv wahrgenommen. Im Verlauf der Berufstätigkeit ergeben sich für die Befragten jedoch sehr unterschiedliche Berufserfahrungen: Diese reichen von jahrelanger Zufriedenheit beim selben Arbeitgeber, über das Ausprobieren unterschiedlicher Tätigkeiten bis hin zu großer Unzufriedenheit wegen Überarbeitung, Mobbingerfahrungen oder ein wenig förderliches betriebliches Umfeld. Dabei erfolgt eine situative Einbettung der Erwerbsarbeit in den individuellen Lebensentwurf und in die Lebensgestaltung, d. h. die Berufstätigkeit wird dazu genutzt, um sich gesellschaftlich zu positionieren und um sich sozial zu stabilisieren (vgl. Schicke, 2014, S. 105).

Trotz der unterschiedlichen Erfahrungen sind die Erwerbstätigkeiten im Sample oft von einem beruflichen Aufstieg geprägt, der mit hoher Verantwortung und einem besonderen Kompetenzerleben einhergeht, wie das folgende Zitat eines Befragten nach dem Wechsel von einer vollzeitschulischen Ausbildung in ein öffentliches Unternehmen zeigt: „Also am Anfang war ich eben nur dafür zuständig so Posteingang zu kontrollieren und das ein bisschen zu organisieren, wer was macht und so. Und dann habe ich mich da auch eben eingearbeitet in diese Prozesse. Und bin da eben selber zum Prüfer geworden. (...) Ist ja eine relativ große Verantwortung, die man da trägt. Also dann ein größeres Vorhaben zu übernehmen, was dann auch eine Millionen wert ist oder so. Das ist natürlich schon eine Verantwortung, die man sich erst mal trauen muss zu übernehmen" (IW 37).

Negative Aspekte im Zusammenhang mit einem beruflichen Aufstieg werden von den Befragten mit beruflichem Stress und langen Arbeitszeiten verbunden, meist mit dem Wunsch nach mehr Eigenständigkeit oder Zeit für außerberufliche Interessen oder Familie, wie es ein Befragter pointiert: „Aber jedenfalls habe ich dann irgendwann festgestellt, ich möchte nicht mehr 50, 60 Stunden die Woche arbeiten.

Ich brauche nicht einen Audi, es reicht auch ein Mazda. Und ich möchte auch für meine Familie da sein können“ (IW 38).

Der meist reibungslose Übergang in Erwerbsarbeit und Beruf stellt in den meisten Biografien ein zentrales Element dar, das häufig von mehr oder minder strukturierten Lernprozessen wie Weiterbildungen, innerbetrieblichem Lernen und unterschiedlichen sozialen und individuellen Lernprozessen geprägt ist. Ziel dieser Lernanstrengungen ist neben dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, im Sinne einer reflexiven Beruflichkeit flexibel auf berufliche und private Veränderungsprozesse im Lebenslauf zu reagieren und diese mit individuellen Karrierewegen abzugleichen. Dabei kann hervorgehoben werden, dass für diese Prozesse als Zielkategorie die innere Zufriedenheit mit der Tätigkeit, dem Unternehmen und dem sozialen Umfeld steht.

Beruflich Qualifizierte, die mit ihrem Studium einen beruflichen Aufstieg verbinden, stoßen retrospektiv im Laufe der Berufstätigkeit an eine qualifikatorische Grenze, weil sie für sich keine berufliche Weiterentwicklung in dem gewählten Beruf und/oder in dem zurzeit tätigen Betrieb mehr entdecken. Auf der anderen Seite berichten einige Befragte von Unterforderung, Mobbing-Erfahrungen oder gesundheitlichen Problemen, die ein berufliches Mismatch einleiten und eine Suchbewegung in Gang setzen, die mit mehr oder minder zielgerichteten Weiterbildungen oder auch Betriebswechseln kompensiert werden sollen.

Ein weiteres Motiv beruflicher Neuorientierung stellt der Wunsch nach einer Veränderung im Sinne von Selbstverwirklichung dar. Diese Gruppe hat beruflich vieles erreicht und orientiert sich bewusst in Richtung eines Studiums, um zurückgestellte Bildungsaspirationen zu realisieren.

Insgesamt ist allen Beruflich Qualifizierten, die nach einer Zeit der Berufstätigkeit ein Studium an einer Universität aufnehmen, gemein, dass sie im Verlauf der Berufstätigkeit einen Handlungsdruck verspüren, sich beruflich weiterzuentwickeln oder sich beruflich neu zu orientieren. Dabei werden bewusst die Lernerfahrungen aus der beruflichen Tätigkeit genutzt, um eine berufliche Neuorientierung einzuleiten. Obwohl der berufliche Weg bzw. das Berufsziel nicht bei allen Befragten zu diesem Zeitpunkt eindeutig bestimmt ist, nehmen Beruflich Qualifizierte im Verlauf der Berufstätigkeit eine oft auch zunächst ungerichtete Qualifizierungsphase auf sich, um sich neue Opportunitäten zu eröffnen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Phase der beruflichen Weiterbildung, die im Folgenden näher erläutert werden soll.

3.3 Weiterbildung

Im Kontext des lebenslangen Lernens können die Opportunitätsstrukturen in der Berufsbiografie durch Weiterbildung und Höherqualifizierung erweitert werden (vgl. Schicke 2014; Kraus 2006). Dies schließt nachholende Bildungsgänge im institutionellen Bildungssystem mit einem Zertifikatsabschluss, wie es beispielsweise ein Hochschulstudium darstellt, ein. Im Sample nutzen die Beruflich Qualifizierten das

Instrument der beruflichen Weiterbildung mehr oder minder gezielt, um ein berufliches Mismatch auszugleichen. Ziel ist dabei zunächst, beruflich handlungsfähig zu bleiben oder eine höhere berufliche Position zu erreichen. Zum Erhalt der beruflichen Handlungsfähigkeit werden meist kleine, oft auch innerbetriebliche Fortbildungen wahrgenommen, wie beispielsweise PC-Schulungen, Lehrgänge zu Kommunikation oder Telefonschulungen etc. Auch das Interesse an beruflichen Themen kann ein Auslöser für eine berufliche Weiterbildung darstellen.

Der berufliche Aufstieg soll in vielen Fällen hingegen mit Aufstiegsfortbildungen vorangetrieben werden, die meist sehr umfangreich sind und neben der Berufstätigkeit in Abendkursen bewältigt werden müssen. In Einzelfällen schwingt bereits zu diesem Zeitpunkt die Intention mit, durch eine gezielte Aufstiegsqualifizierung eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Die Lernerfahrungen in der Weiterbildung werden in einen engen Zusammenhang mit meist positiven, aber zum Teil auch negativen Schulerfahrungen gestellt. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die bereits zur Schulzeit höhere Bildungsaspirationen besaßen, diese aber aus unterschiedlichen Gründen nicht hinreichend umsetzen konnten, wie es die folgenden Zitate verdeutlichen: „Ja, das war super. Ich war ja endlich wieder in der Schule. Ich konnte das immer gar nicht fassen. Also ich war total glücklich" (IW 22). Trotz der zum Teil sehr aufwendigen und als anstrengend und anspruchsvoll empfundenen Weiterbildungen steht auch hier ein Kompetenzerleben im Vordergrund, der einen Zugang zum eher theoretisch orientierten Lernen für die Zielgruppe herstellt.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die betrachtete Gruppe eine hohe Affinität zu beruflicher Weiterbildung besitzt und diese nutzt, um einen beruflichen Aufstieg oder eine berufliche Umorientierung einzuleiten. Dabei ist die Unterstützung des sozialen Umfeldes elementar, um die oft anstrengende Zeit von Berufstätigkeit und Weiterbildung zu bewältigen.

4 Die Bedeutung reflexiver Beruflichkeit für die Gestaltung von Übergang und Studium

Die Biografie besteht aus einer Aneinanderreihung prozesshafter Statusübergänge, die zum einen sozial reguliert sind und zum anderen individuell von den Protagonisten ausgestaltet werden (vgl. Truschkat 2011, S. 366). Besonders prägnante Bezugspunkte stellen institutionelle Übergänge dar, die den meisten Lebensläufen eine normative Rahmung geben. Sie sind sozial reguliert und vorstrukturiert, zuweilen auch standardisiert und werden geprägt durch die Übernahme einer neuen Rolle in einem neuen Lebensabschnitt (vgl. Schicke 2014). Neben institutionellen Übergängen bewältigen Individuen in ihrer Biografie in der Regel eine Reihe weiterer Übergänge, die häufig einen transitorischen Charakter aufweisen, da sie oft durch ein bestimmtes Ereignis im beruflichen aber auch im privaten Umfeld ausgelöst werden

und eine mehr oder minder strukturierte Suchbewegung zur Folge haben. Welzer definiert Übergänge daher als einen „Wechsel von Individuen aus einem eingelebten Lebensabschnitt in einen anderen“ (Welzer 1993, S. 8). Ergebnis solcher Suchbewegungen kann sich im Rückzug auf das Private äußern, in einem Wechsel des Arbeitgebers oder der Beschäftigung aber auch Weiterbildungsaspirationen frei setzen, um einen Veränderungsprozess langfristig einzuleiten (vgl. Schicke 2014).

Die Befragten unseres Samples haben bereits eine Reihe institutioneller Übergänge bewältigt und auch im Verlauf der Berufstätigkeit mussten meist mehrere, zum Teil auch außerinstitutionelle Übergänge gestaltet werden, beispielsweise aufgrund von Arbeitslosigkeit, Unzufriedenheit mit dem Arbeitgeber und/oder der Beschäftigung und den damit einhergehenden Bedingungen. Im Verlauf der Berufstätigkeit reift dabei der Gedanke, dass ausschließlich durch eine grundlegende Veränderung des persönlichen Qualifikationsprofils die wachsende Unzufriedenheit mit der beruflichen und zum Teil auch privaten Situation aufzulösen ist.

4.1 Übergang ins Studium

Einen besonderen Bezugspunkt stellt beim dritten Bildungsweg der Übergang in das Studium dar, der mit der Studienentscheidung startet und der Aufnahme des Studiums endet und somit eine individuelle zeitliche Struktur aufweist. Dabei werden an das Individuum spezifische Anforderungen gestellt, da es sich an den neuen Zustand anpassen und entsprechende Handlungsstrategien entwickeln muss (vgl. Tillmann 2013, S. 17). Dem Übergangsprozess geht ein oft umfangreicher Suchprozess voraus, das bedeutet, dass sich die meisten Befragten nach einer Bilanzierungsphase – oft aus beruflichen z. T. aber auch aus privaten oder gesundheitlichen Gründen – den Wunsch entwickeln, ein Studium an einer Universität aufzunehmen. Die Befragten erfahren meist im Rahmen dieses Suchprozesses von der Möglichkeit, auch ohne Abitur ein Studium an einer Universität aufnehmen zu können. In einem nächsten Schritt beschaffen sich die Beruflich Qualifizierten spezifische Informationen, meist über das Internet, aber auch Beratungsgespräche bei den Studienberatungen oder telefonische Beratungen werden in Anspruch genommen. Unsicherheiten bestehen dabei häufig in den Zulassungskriterien der einzelnen Bundesländer und Universitäten, die oft auch noch nach der Aufnahme des Studiums bestehen bleiben. Viele Befragte haben Schwierigkeiten, den genauen Zugang zur Universität zu benennen oder die individuellen Zulassungskriterien zu erläutern. Ein enger Zusammenhang besteht zudem zwischen den Unsicherheiten des Zulassungsverfahrens und dem Zeitpunkt der Kündigung der Arbeitsstelle, da sich viele Befragte bis kurz vor Studienbeginn nicht sicher sind, ob sie die Zulassung an die Universität tatsächlich erhalten haben (vgl. Heibült/Müller 2014).

Befürchtet wird von den Befragten in der Übergangsphase, dass sie nicht über das Rüstzeug verfügen, um erfolgreich in ein Studium zu starten. Gemeint ist damit meist das fehlende Abitur und die damit verbundene Zuschreibung, dass durch das Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe ein Wissensvorsprung bestehe, der nur

schwer aufzuholen sei. In diesem Zusammenhang steht auch die Sorge, nicht mehr „lernen" zu können, was überwiegend an der langen Schulabstinenz festgemacht wird: „Ich wollte auch wissen: ‚ist mein Kopf eigentlich noch in der Lage zu lernen?' Das war für mich die größte Frage, weil ich ja schon so lange aus der Schule raus war" (IW11).

Zentrales Kennzeichen der Übergangsphase ist, dass die meisten Befragten eine große Unsicherheit empfinden. Dabei geht es grundsätzlich um Informationslücken, die Studienmöglichkeiten für Beruflich Qualifizierte sowie die Zulassungsvoraussetzungen an den einzelnen Universitäten.

4.2 Erste Studienerfahrungen

Der Beginn des Studiums stellt für Beruflich Qualifizierte eine ähnlich einschneidende Lebensphase dar, wie der Übergang von der Schule in die Ausbildung. Allerdings ist der institutionelle Übergang vom Beruf ins Studium in einer „klassischen" Biografie nicht vorgesehen und stellt die Personen, die diesen Weg gehen, vor besondere Herausforderungen. Einigen Befragten des Samples fällt der Start in das Studium zunächst schwer, vor allem, weil das System Universität sich grundlegend von den bisher durchlaufenen Institutionen unterscheidet. Festgemacht werden die Schwierigkeiten an mehreren Faktoren wie z. B. der anhaltenden Berufstätigkeit, die meist in Teilzeit, zum Teil aber auch in Vollzeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts beibehalten werden muss oder dem Altersunterschied zu traditionellen Studierenden sowie das hohe Maß an Selbstorganisation, das die Lernumgebung Universität von den Studierenden erwartet.

Nach einer Eingewöhnungszeit stellen diese Schwierigkeiten für den überwiegenden Teil der Studierenden des dritten Bildungsweges jedoch kein Problem mehr dar. Reflektiert wird, dass insbesondere das „System Universität" auch die Gruppe der traditionellen Studierenden vor Schwierigkeiten stellt und die Universität vor allem diesem Aspekt in der Orientierungsphase sowie in den ersten Semestern Rechnung tragen müsste, beispielsweise durch gezielte Tutorien und zielgerichteten Angeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten, die über die jetzigen Angebote hinaus gehen. Durch die anhaltende Berufstätigkeit konnten einige der Befragten die Orientierungswoche vor Semesterbeginn nicht wahrnehmen. Dadurch ergaben sich weitere Orientierungsprobleme, die in den ersten Semesterwochen aufgeholt werden mussten, z. T. standen hierfür Tutorien oder spezielle Arbeitsgruppen zur Verfügung: „Die haben ja komplett eine Woche Orientierungswoche mit ganz vielen Veranstaltungen und also das war zumindest mein Gefühl, ne? Weil die waren, irgendwie nach drei Wochen waren die hier komplett eingelebt und man selber war immer noch so außen vor. Und ich war einfach ganz unsicher, habe ich an alles gedacht, habe ich mich jetzt überall eingeschrieben, reicht das, oder wo mache ich was? Und dafür war der Arbeitskreis einfach total wichtig" (IW 4).

Besonders relevant ist der Altersunterschied zu den traditionellen Studierenden, wie es einer Befragten gleich zu Beginn des Studiums deutlich wird: „Mein erster Tag an

der Uni, alle strömten in den großen Hörsaal um die Begrüßungszeremonie mitzumachen, jeder bekommt am Eingang einen Apfel in die Hand gedrückt und irgendwelche Flyer, nur ich nicht. (…) Alle sprachen sich mit Du an, nur ich wurde gesiezt. (…) Und von daher kam ich mir ein bisschen deplatziert vor, weil ich auf einmal zwischen ganz vielen jungen Leuten saß" (IW 6). Im Verlauf des Studiums finden die beruflich Qualifizierten ihren Platz unter den traditionellen Studierenden und nehmen z. T. wichtige Aufgaben wie beispielsweise die als „Dorfältester" ein.

Zentraler Lernhintergrund sind für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg die beruflichen Erfahrungen und die damit erworbenen Kompetenzen, die auch im Hochschulstudium eine zentrale Rolle einnehmen. Hervorgehoben werden das Organisationsgeschick und die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, welches die Befragten jüngeren Studierenden voraushaben: „Was mir am meisten nützt ist wahrscheinlich die Selbstdisziplin und die Selbstorganisation, wie ich halt, sage ich mal, mich auf irgendwas vorbereite. Oder wie ich halt Verantwortung für irgendwas übernehme" (IW 25). Einige überrascht es nahezu, dass die beruflichen Kompetenzen im Studium produktiv eingebracht werden können und dadurch in bestimmten Bereichen ein Wissensvorsprung gegenüber Studierenden mit Abitur besteht: „Das man sagt, okay, manchen Sachen ist man vielleicht tatsächlich sogar mit Berufserfahrung schon was voraus. Und das hätte ich am Anfang einfach nicht gedacht. Da habe ich gedacht, ich schlage meilenweit ab. Und jetzt hätte – so von meinen Noten und so hätte ich nicht im Traum daran gedacht" (IW 4). Dabei können verschiedene theoretische Problemstellungen aus dem universitären Kontext in einen direkten Praxisbezug gestellt werden „ich kann besser nachvollziehen wie es in der Praxis umzusetzen ist" (IW 6) oder aber im umgekehrten Fall die Theorie-Praxis-Diskrepanz identifiziert und kommuniziert werden: „Also auch heute Morgen zum Beispiel wieder hatten wir eine Präsentation und die hatten auch Erkundungen in Unternehmen vorgenommen, das ist dann komplett die eine Seite, wo man sich nur fragt, ja, ein Unternehmen ist nicht nur darauf ausgerichtet, dass es den Mitarbeitern gut geht. Und wenn man sich da irgendwie kritisch meldet und sagt, aber guckt mal von der anderen Seite, die wollen auch einen Gewinn davon, wenn sie Mitarbeiter schulen, zum Beispiel, wird so was einfach komplett ausgeblendet, wo ich dann schon sage so, mhm, das ist realitätsfern" (IW 4).

Fachliche Vorerfahrungen aus der Ausbildung und beruflichen Praxis wiederholen sich teilweise im Studium – insbesondere bei denjenigen, die in einem affinen Fach Studierenden: „Also es gibt schon einige Themenbereiche, die ich in der Ausbildung eben schon hatte. Diese ganzen Lerntheorien zum Beispiel, die auch im Studium immer wieder auftauchen. (…) Aber es geht halt alles viel, viel tiefer und ist umfangreicher" (IW 5). Angesprochen wird damit, dass sich die Inhalte zum Teil ergänzen oder das praktische Handeln mit dem Studium in einen theoretischen Kontext gestellt wird. Reflektiert wird dabei, dass das universitäre Lernen einen gänzlich anderen Anspruch aufweist, wie es ein Befragter im Zusammenhang mit einer Aufstiegsfortbildung formuliert: „Ja, ich dachte, ich weiß nicht, ob das so arrogant wirkt, aber irgendwie dachte ich, ich habe für den Meisterbrief nicht viel lernen müssen und

dann denke ich, ach, für das Studium wird das doch eigentlich irgendwie auch klappen. Ja, ich bin dann halt durch die Mechanikprüfung dann halt einmal durchgefallen. Und dann wurde es mir doch schon ein bisschen bewusster (...). Und dann nach dem zweiten Semester ging es dann halt richtig los mit Lernen. Und habe dann nach und nach alles wiederholt bzw. richtig verstanden, und wusste dann erst richtig, wie schwierig das ist" (IW 33). Andererseits können Synergieeffekte genutzt werden, die das Studieren neben einer Berufstätigkeit erst ermöglichen. So kann ein Befragter das Thema für seine Bachelor-Arbeit aus seinem beruflichen Umfeld generieren und eine Win-Win-Situation herstellen.

Ein Gegenstand, der fachübergreifend als besonders schwierig eingestuft wird, ist der Umgang mit Mathematik im universitären Kontext: „Meine größte Sorge war wirklich: Schaff ich das Studium im Hinblick auf Statistik? Also irgendwie so abstraktes, abstrakte Zahlengeschichten und so. Das war wirklich meine größte Sorge überhaupt. Und seitdem ich das Ende letzten Semesters hinter mir hatte geht's mir richtig gut" (IW 1). Insbesondere in den technischen Studiengängen stellen die Mathematik-Klausuren sowie die weiteren Fächer in denen gute mathematische Kenntnisse Voraussetzung sind, die größte Hürde im Studium dar. Oft wird das Problem über eine individuelle Nachhilfe gelöst, die nicht nur einen erheblichen Mehraufwand an Zeit sondern auch an Kosten verursacht: „Also die Mathenachhilfe, das war teuer (...). Also ich habe quasi alles, was ich in der Schule nicht gelernt habe, jetzt aufgeholt, ja. (...) Das war eine, Mathematik Lehramtsstudentin. Und als die dann keine Zeit mehr hatte habe ich mir dann von einer Mathematiklehrerin Nachhilfe geholt. Also mir war das schon immer ganz wichtig, dass ich jetzt nicht einen reinen Mathematiker vor mir habe, weil das Volk ist manchmal ein bisschen schwer zu handhaben. (...) Insofern war mir das schon wichtig, dass ich auch jemanden hatte, der das ein bisschen auf Lehramt gemacht hat und auch vielleicht ein bisschen Einfühlungsvermögen in meine Situation mitbringen kann" (IW 3). Die in der Schule, Ausbildung und Berufstätigkeit erlangten Kenntnisse nützen vergleichsweise wenig, um die Mathematik-Klausuren zu bewältigen, wie ein Befragter verdeutlicht: „Aber es sind natürlich gewisse Hürden gewesen. Unter anderem Mathematikkurse, weil mit einem Hauptschulabschluss, wenn man dann anfängt mit Linearer Algebra und Analysis und Prädikatenlogik, dann steht man erst mal da, ja, ich kann die Fläche von einem Kirchturmdach berechnen, hilft mir das was? Ja, nee. Und da brauchte ich jetzt vier Semester bis ich den Kurs bestanden habe" (IW 3). Auffällig ist, dass Beruflich Qualifizierte auch dieses Thema zielgerichtet angehen und aus dem beruflichen Handeln heraus rationale Entscheidungen treffen können, was sich z. B. in der Wahl des Nachhilfelehrers äußert.

Bezogen auf die Fächer Mathematik und Englisch wünscht sich die Zielgruppe von der Universität spezifische Unterstützungsangebote vor Studienbeginn und auch studienbegleitend, die auf die spezifischen Lernbedürfnisse Beruflich Qualifizierter zugeschnitten sind: „Das Semester nach uns fing dann eben auch an, dass schon in den Semesterferien vorher Englisch, Mathe und so was gelernt wird. Und das finde ich sehr sinnvolle Angebote, weil man halt auch oft einfach schon lange raus ist.

Oder wie jetzt ich von der Realschule kommend, ich hatte ja ganz viele Fächer auch nicht oder Inhalte" (IW 4).

Eine weitere Möglichkeit, um die fachlichen Anforderungen an der Universität zu bewältigen stellen Lerngruppen dar. Insbesondere zur Erarbeitung komplexer Themen kann diese Lernform genutzt werden, um sich Sachverhalte anzueignen. Dabei werden an die Lerngruppe spezifische Anforderungen gestellt, wie die Größe und Zusammensetzung der Gruppe. Einem Befragten war es dabei besonders wichtig, dass man von der Lerngruppe nicht ausschließlich profitiert, sondern den Kommilitonen auch Inhalte vermitteln kann. Dabei sehen Beruflich Qualifizierte ihre besondere Chance darin, berufliches Expertenwissen mit den traditionellen Studierenden zu teilen: „So jetzt andere Prüfungen, wie sehr komplexe wie Baustatik, wo du ständig bei jeder Aufgabe mindestens eine Frage hast, (...) da ist es mit den Kommilitonen immer am besten, so drei, vier Leute, nicht größer, weil dann ist schon wieder zu viel Lärm und zu viel Durcheinander (...). Im dritten wussten sie, dass ich nicht für die eine Hilfe bin, sondern eher nur umgekehrt, dass sie die Hilfe nur für mich sind. So, und jetzt im vierten Semester habe ich gemerkt, dass ich doch gerade für Bauphysik – haben sie viel gefragt. (...) Auch in dem Projekt mit dem Pavillon, wo wir das Dach konstruieren mussten, war ich auch gerne gesehen und war auch der einzige, der mit der CAD-Zeichnung klar kam, am PC (...). Ja, es ist auch so ein Geben und ein Nehmen im Studium. Und wenn jemand nur nimmt, dann wirst du auch schnell ausgegrenzt" (IW 33).

Insgesamt stellen sich die ersten Studienerfahrungen der Beruflich Qualifizierten, die ein grundständiges Studium an einer Universität aufgenommen haben, als eminent positiv dar. Sie studieren zielstrebig und mit viel Motivation, grenzen sich aber gegenüber traditionellen Studierenden ab, da sie nach eigener Einschätzung anders studieren.

> *„Also ich glaube als Fazit, dass es sich auf jeden Fall lohnt. So, und dass es zu schaffen ist. Also bisher." (IW 4)*

5 Fazit

Die Lernbiografien beruflich qualifizierter Studierender, die nach einer Phase der Berufstätigkeit ein Studium an einer Universität aufnehmen, zeigen eindrucksvoll, dass eine berufliche Orientierung im späteren Lebenslauf eine zentrale Rolle einnehmen kann. Grundlage für eine Neuorientierung sind die vielfältigen Lernerfahrungen in den unterschiedlichen Lernumgebungen wie Schule, Ausbildung und vor allem die Berufstätigkeit, die eine Person prägen und vor deren Hintergrund Entscheidungen von hoher Tragweite getroffen werden. Dabei werden individuelle Wege gefunden, die berufliche Situation zu gestalten und sich im Sinne einer reflexiven Beruflichkeit den Veränderungsprozessen zu stellen. Eine wichtige Rolle nehmen Fort- und Weiterbildungen ein, da durch diese die Umorientierung meist ein-

geleitet wird. Gleichzeitig sind sie Teil eines Suchprozesses, der ausgelöst wird durch eine Bilanzierungsphase und durch die Wahrnehmung eines beruflichen Mismatchs.

Die berufliche Orientierung wird von der betrachteten Zielgruppe als eine Chance begriffen, die zielstrebig verfolgt wird. Jedoch ist sie auch mit erheblichen Anstrengungen verbunden und äußerst voraussetzungsvoll: sie erfordert von dem Einzelnen, seine Wünsche und Ziele zu strukturieren und diese in berufliches Handeln umzusetzen. Unterstützung erfahren die Beruflich Qualifizierten insbesondere durch das persönliche Umfeld, aber auch das fördernde berufliche Umfeld ist entscheidend beim Anstoßen von beruflichen Orientierungsprozessen. Durch die reflexive Beruflichkeit, die sich insbesondere in einer starken beruflichen Identifikation ausdrückt, werden sie darin bestärkt, die individuelle berufliche Biografie aktiv zu gestalten. Darüber hinaus ist die hohe Affinität zu Weiterbildungen als eine zentrale Instanz zu identifizieren, die einerseits den beruflichen Alltag in einem positiven Sinne prägen, aber auch die persönliche Weiterentwicklung bestärken und die Aufnahme eines Studiums letztlich ermöglichen. Die ersten Studienerfahrungen der Gruppe können als weitgehend positiv bewertet werden, in denen wiederum die beruflichen Kenntnisse integriert werden können oder z. T. sogar ein Wissensvorsprung besteht gegenüber traditionellen Studierenden.

Literatur

Alheit, P./von Felden, H. (2009): Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, P./von Felden, H. (Hg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9–16.

Anslinger, E./Heibült, J./Müller, M. (2015): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg. Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Ausgabe 27, S. 1–19.

Baethge, M./Beathge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen der Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H.3. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 461–472.

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE, Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh: CHE.

Haupt, A. (2012): (Un)Gleichheit durch soziale Schließung – Effekte offener und geschlossener Teilarbeitsmärkte auf die Lohnverteilung in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64, Köln: Springer Verlag, S. 729–753.

Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf – Hochschule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S. 1–19.

Heibült, J./Müller, M. (2014): Der dritte Bildungsweg an die Universität – Übergangserfahrungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9. Jg., H.2. Bielefeld: Verlag Webler, S. 40–44.

Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS-Verlag.

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, S. 1–21.

Sackmann, R. (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden v., H. et al. (Hg.): Denken in Übergängen. Lernweltforschung 15, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85–109.

Tillmann, K.-J. (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster u. a: Waxmann Verlag, S. 15–31.

Truschkat, I. (2011): Biographische Übergänge. In: Herzberg, H./Klammer, E. (Hg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt: Campus-Verlag, S. 363–378.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Psychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord.

Wolter, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.

Kompetenzen und Kompetenzpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium

Helena Berg

1 Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Erleichterung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte[1] (KMK 2009) stellte in allen Bundesländern den Ausgangspunkt für eine Novellierung der Hochschulgesetze und damit für die hochschulischen Weiterbildungsmöglichkeiten Studieninteressierter ohne Abitur dar. Fragt man nach den Hintergründen für diese Entwicklung, stehen in der öffentlichen Diskussion (hochschul-)politische Motive zumeist im Vordergrund. So wird die weitere Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte angesichts des prognostizierten Mangels an hochqualifizierten Fachkräften für notwendig erachtet und vor dem Hintergrund der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung forciert. Dabei haben insbesondere die Kammern diese Entwicklung vorangetrieben, mit dem Ziel einer Aufwertung der beruflichen Ausbildung (vgl. Ulbricht 2012).

Neben den politischen Beweggründen wird ebenfalls diskutiert, was den Zugang zur Hochschule für die Gruppe der Beruflich Qualifizierten rechtfertigt – warum also Abitur und Berufsausbildung gleichwertig zur Studienaufnahme berechtigen. Schaut man sich die Zugangsvoraussetzungen für Beruflich Qualifizierte in den einzelnen Bundesländern genauer an, wird deutlich, dass neben eventuellen zusätzlichen Bedingungen, wie beispielweise einer Eignungsprüfung, in allen Ländern eine gewisse Dauer der Berufserfahrung – die je nach Bundesland zwischen zwei und fünf Jahren variiert – ein Kriterium für die Zulassung zum Studium darstellt (vgl. Duong/Püttmann 2014). Für Beruflich Qualifizierte mit abgeschlossener Aufstiegs-

1 Beruflich Qualifizierte sind Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über ihre berufliche Qualifikation erworben haben. Häufig werden Begriffe wie „nicht-traditionelle Studierende“ (Wolter u. a. 2014) oder „Studierende ohne (Fach-)Abitur“ bzw. „Studierende des Dritten Bildungswegs“ (Freitag 2012) synonym für den Begriff „beruflich Qualifizierte“ verwendet.

fortbildung entfällt eine Mindestdauer der Berufserfahrung. Sie haben seit der Novellierung des Zugangsrechts eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und sind damit Abiturient/-innen gleichgestellt.

Ausgehend von den bundesweit getroffenen Regelungen zum Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte ist für den vorliegenden Beitrag von besonderem Interesse, welche inhaltlichen Aspekte der Berufserfahrung neben der zeitlichen Dimension die Studierfähigkeit von Beruflich Qualifizierten eigentlich erklären. Erste Anhaltspunkte liefert eine von Schulenberg u. a. bereits in den 1980er Jahren durchgeführte Untersuchung, die zu dem Ergebnis kommt, dass „die Berufsjahre (mit Lebenserfahrung und Weiterbildung) die wichtigste Quelle für die kognitiven, mentalen und sozialen Kräfte der faktischen Studierfähigkeit" (Schulenberg u. a. 1986, S. 180) darstellen. Die Studierfähigkeit Beruflich Qualifizierter führen die Autoren maßgeblich auf im Beruf erworbene *Schlüsselqualifikationen* wie u. a. soziale Kompetenzen, Aufgabenbewusstsein, Arbeitseinteilung zurück, die ihnen zur Bewältigung des Studiums helfen und eine „funktionale Äquivalenz zum Abitur" (ebd., S. 180) herstellen. Ebendiese Schlüsselqualifikationen seien es auch, die es Beruflich Qualifizierten ermöglichen, bestehende fachliche Defizite – bspw. bezüglich des Oberstufenwissens in Mathematik, naturwissenschaftlichen Fächern oder auch in Fremdsprachen – zu erkennen und schließlich auch zu bewältigen (vgl. ebd., S. 181) und den Vorsprung der Abiturient/-innen im Studienverlauf ausgleichen (vgl. dazu auch Lübbe/Berg 2015, S. 37).

Anknüpfend an die konstatierte Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, welche Kompetenzen Beruflich Qualifizierte in der Ausbildung bzw. im Rahmen ihrer Berufstätigkeit erwerben und inwiefern diese den Anforderungen im Studium genügen. Gelingt eine Passung auf verschiedenen Kompetenzdimensionen und für unterschiedliche Fachgruppen gleichermaßen? Ferner ist von Interesse, inwiefern die Dauer der Berufserfahrung sowie weitere Faktoren die von Beruflich Qualifizierten wahrgenommene Kompetenzpassung beeinflussen. Dazu werden in Kapitel zwei die Datengrundlage sowie die verwendeten Messkonzepte beschrieben. Anschließend wird die Kompetenzpassung von in der Ausbildung erworbenen und im Studium geforderten Kompetenzen skizziert. In einem dritten Schritt wird ein empirisches Modell zur Kompetenzpassung entwickelt, dessen Ergebnisse im Anschluss daran vorgestellt werden. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einer Diskussion der Resultate.

2 Datengrundlage und Messkonzepte

2.1 Modellprojekt in Rheinland-Pfalz – Stichprobenbeschreibung

Welche Bedeutung der Dauer der Berufserfahrung für den Studienerfolg der Beruflich Qualifizierten tatsächlich beizumessen ist, dieser Frage ist das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK)

im Rahmen eines Modellprojekts nachgegangen. Unter Anwendung einer Experimentierklausel im Hochschulgesetz hatten Beruflich Qualifizierte für die Dauer der Projektlaufzeit vom Sommersemester 2011 bis einschließlich zum Sommersemester 2014 die Möglichkeit, unmittelbar im Anschluss an ihre Berufsausbildung ohne die in Rheinland-Pfalz ansonsten geforderte mindestens zweijährige Berufserfahrung ein Studium an einer von fünf ausgewählten rheinland-pfälzischen Hochschulen aufzunehmen.[2] Das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz war mit der wissenschaftlichen Begleitung dieses Modellprojekts betraut. Unter der leitenden Fragestellung, welchen Einfluss die Dauer der Berufserfahrung für den Studienerfolg Beruflich Qualifizierter hat, haben die abschließenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung gezeigt, dass der Studienerfolg zwar in Abhängigkeit von der Dauer der Berufserfahrung steigt, dass jedoch auch weitere Faktoren des Hochschulzugangs wie u. a. die Fachzugehörigkeit oder die Wahl der Hochschule für den Studienerfolg bedeutsam sind (vgl. Lübbe/Berg 2015).

Für die nachfolgende Analyse zur wahrgenommenen Kompetenzpassung wurden Daten der Panelbefragung von vier Studienanfangskohorten herangezogen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts durch das ZQ erhoben wurden. Insgesamt haben sich an der Erstbefragung 589 Personen beteiligt, was einem Rücklauf von etwas mehr als der Hälfte aller an einer rheinland-pfälzischen Hochschule[3] eingeschriebenen beruflich qualifizierten Studierenden (N = 1.130) entspricht. Die nachfolgenden Auswertungen beziehen sich nach der Bereinigung des Datensatzes (74 der von den Hochschulen gemeldeten Personen gaben an, sich in einem Masterstudiengang oder in einem höheren Semester zu befinden[4]) auf die Angaben von 515 beruflich qualifizierten Studienanfänger/-innen.

Bei einem Geschlechterverhältnis von 60,5 % Frauen zu 39,5 % Männern in der Stichprobe sind 70,6 % der Befragten an einer der rheinland-pfälzischen Fachhochschulen eingeschrieben. 40,0 % studieren in einem Fern- oder berufsbegleitenden Studienmodell, die übrigen 60,0 % in einem regulären Präsenzstudium. Unter den Fachgruppen werden die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (57,8 %) von Beruflich Qualifizierten am häufigsten frequentiert, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (18,0 %), Mathematik/Naturwissenschaften (10,0 %) und Humanmedizin (9,6 %). Nur ein marginaler Anteil von 3,4 % hat sich für ein Studium der Sprach- und Kulturwissenschaften entschieden. Die Mehrheit von 66,5 % der Beruflich Qualifizierten ist über 25 Jahre alt bei einem Durchschnittsalter von 29 Jahren. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass ein Drittel der Befragten zusätzlich über (Fach-)Abitur

2 Zu diesen Hochschulen zählen die (Fach-)Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Mainz und Trier.

3 Dazu zählen die Universitäten Mainz, Koblenz-Landau, Trier und die Technische Universität Kaiserslautern sowie die (Fach-)Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Ludwigshafen, Mainz, Trier, Worms und die Katholische Hochschule Mainz.

4 Die Rückmeldung der Zahlen Beruflich Qualifizierter liegt auf Seite der Hochschule; dabei konnten nicht alle Hochschulen zwischen Beruflich Qualifizierten im Bachelor- und Masterstudiengang unterscheiden.

verfügt.[5] Hintergrund hierfür ist, dass sich ein erheblicher Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden trotz des Vorliegens einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung nominell mit der Beruflichen Qualifikation für ein Studium bewirbt (vgl. Berg u. a. 2014).

2.2 Kompetenzmessung

Ausgehend von der ansonsten üblichen Viergliederung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. u. a. Schaeper/Briedis 2004; Schaeper/Wolter 2008), die u. a. im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. Kultusministerkonferenz 2005) sowie im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vgl. BMBF 2015) geläufig ist, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts ein Kompetenzmodell verwendet, das ebenfalls die zuvor genannten vier Dimensionen definitorisch unterscheidet.

Tabelle 1 zeigt die Operationalisierung der im Rahmen der Befragungen erhobenen Kompetenzen von Beruflich Qualifizierten:

Tab. 1: Operationalisierung der Kompetenzen

Kompetenzdimension	Indikator
Fachkompetenz	*Fachspezifische theoretische Kenntnisse* (Fachwissen zu zentralen Theorien und Themen)
	Fachspezifische, methodische Kenntnisse (Kenntnisse von Analysemethoden, Forschungsverfahren, Computerprogrammen, etc.)
Methodenkompetenz	*Wissenschaftliches Schreiben* (Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder wissenschaftliche Aufsätze zu verfassen)
	Analytische Fähigkeiten (Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen, sie zu gliedern und Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten herzustellen)
	Präsentationsfähigkeit (Fähigkeit, Produkte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren)
	Informations- und Wissensmanagement (Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu erschließen, aufzubereiten und zu analysieren)
	Transferfähigkeit (Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Fragestellungen anzuwenden)
Sozialkompetenz	*Teamfähigkeit* (Fähigkeit, mit anderen produktiv und kooperativ zusammenzuarbeiten)

5 Diese Information konnte über die Frage nach dem höchsten Schulabschluss ermittelt werden. Aus der Hochschulstatistik geht das Vorliegen dieser doppelten Qualifikation nicht hervor.

(Fortsetzung Tab. 1)

Kompetenzdimension	Indikator
	Kommunikative Fähigkeiten (Fähigkeit, sich verständlich und am Empfänger orientiert auszudrücken)
	Konfliktfähigkeit (Fähigkeit und Bereitschaft, eine Auseinandersetzung aufzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bewältigen)
	Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (hinsichtlich der Verantwortung für das eigene Handeln und Verantwortung anderen Menschen gegenüber)
Selbstkompetenz	*Selbstdisziplin* (Fähigkeit, konsequent seine Ziele zu verfolgen und sich nicht von anderen Dingen ablenken zu lassen)
	Belastungsfähigkeit (Fähigkeit, unter physischen und psychischen Belastungen arbeiten zu können)
	Selbstständiges Arbeiten (Fähigkeit, innerhalb eines abgesteckten Rahmens arbeitsrelevante Entscheidungen zu treffen und in die Tat umsetzen zu können)

Jeder der 14 Indikatoren für die genannten Kompetenzfelder wurde im Rahmen der Untersuchung durch Selbsteinschätzung sowohl für die Berufsausbildung und ggf. anschließende Berufstätigkeit als auch für das Studium ermittelt. Dabei wurden die Befragten einerseits gebeten, auf einer 7-stufigen Likert-Skala anzugeben, inwiefern die einzelnen Kompetenzen in der Berufsausbildung und ggf. in einer sich anschließenden Berufstätigkeit vermittelt wurden (1 = „gar nicht vermittelt" bis 7 = „in sehr hohem Maße vermittelt"). Andererseits wurden sie gebeten, einzuschätzen, inwiefern selbige Kompetenzen im Studium gefordert werden (1 = „gar nicht gefordert" bis 7 = „in sehr hohem Maße gefordert").[6]

Um zu überprüfen, ob die einzelnen Kompetenzitems die vier Dimensionen repräsentieren, wurden Faktorenanalysen berechnet und nachfolgend ein Index über jede Dimension gebildet.[7]

6 Während zur Messung von Kompetenzen streng genommen objektive Messverfahren, bspw. in Form diagnostischer Leistungstests, zugunsten einer höheren Validität zu präferieren sind, ist dies aus forschungsökonomischen Gründen wenig praktikabel. Wenngleich die Messung der Kompetenzen anhand von Selbsteinschätzungen in der Kritik steht, keine tatsächlichen Kompetenzen, sondern subjektive Urteile zu erfassen (vgl. Braun u. a. 2008), hat sich Schaeper und Briedis (2004) zufolge in der Praxis dennoch eine Kompetenzmessung anhand von Selbsteinschätzung mittels standardisierter Fragebögen etabliert (ebd.: 6).

7 Dafür konnten nach Ausschluss des Items „Präsentationsfähigkeit", das in der explorativen Faktorenanalyse nicht den Methoden-, sondern den Selbstkompetenzen zugerechnet wurde, bessere Lösungen erzielt werden.

3 Kompetenzen Beruflich Qualifizierter – empirische Analyse

3.1 Passung vorhandener und im Studium geforderter Kompetenzen

Die Frage nach im Beruf bzw. einer Berufstätigkeit vermittelten und im Studium geforderten Kompetenzen erlaubt Aussagen über die Passung von Kompetenzen, die Beruflich Qualifizierte in ein Hochschulstudium mitbringen und jenen, die im Studium gefordert werden. Dies ist von besonderem Interesse, um Aussagen über das Gelingen des Übergangs an die Hochschule treffen zu können und ggf. Hinweise für geeignete unterstützende Maßnahmen für beruflich qualifizierte Studierende zu liefern. Dazu wurde auf der Individualebene jeweils die Differenz aus den im Beruf bzw. der Berufstätigkeit vermittelten und im Studium geforderten Kompetenzen errechnet. Tabelle 2 zeigt die Darstellung der prozentualen Verteilung des Übereinstimmungsgrades zwischen der Kompetenzvermittlung in der Berufsausbildung bzw. anschließenden -tätigkeit und deren Forderung im Studium (sog. FIT-Werte).

Bei Betrachtung der einzelnen Kompetenzdimensionen zeigt sich, dass – mit Ausnahme der Methodenkompetenz – sich jeweils die Mehrheit der Beruflich Qualifizierten angemessen qualifiziert fühlt. Ihre aus dem Beruf bzw. aus der Berufstätigkeit mitgebrachten fachbezogenen theoretischen und methodischen Kenntnisse schätzt etwa ein Viertel der Beruflich Qualifizierten höher ein als im Studium gefordert. Ebenso übersteigen die Teamfähigkeit und die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme die diesbezüglichen Anforderungen im Studium bei jeweils mehr als einem Drittel der Studierenden. Vergleichsweise schlecht vorbereitet fühlen sich die beruflich qualifizierten Befragungsteilnehmenden hinsichtlich ihrer Methoden- und partiell auch der Selbstkompetenz. Das wissenschaftliche Schreiben sowie die Fähigkeit zum Informations- und Wissensmanagement bereiten der überwiegenden Mehrheit der Beruflich Qualifizierten Probleme. Ferner übersteigen auch die Anforderungen von Transfer- und analytischen Fähigkeiten im Studium die mitgebrachten Fähigkeiten der Beruflich Qualifizierten. Unter den Selbstkompetenzen sieht rund ein Drittel der Befragten Defizite hinsichtlich der Selbstdisziplin. Als weitestgehend deckungsgleich schätzen sie ihre Belastungsfähigkeit und die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten ein.

Neben der globalen Betrachtung der Kompetenzpassung von im Beruf erworbenen und im Studium geforderten Kompetenzen stellt sich die Frage, ob diese sich für die fünf unterschiedlichen Fachgruppen, die im Rahmen der Datenanalyse in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Medizin, Ingenieurwissenschaften, Geistes- und Kulturwissenschaften zusammengefasst wurden, besser oder schlechter darstellt.

Tab. 2: FIT-Werte: Passung vermittelter und geforderter Kompetenzen

	Anteil in Prozent					
	unter-qualifiziert	**genau angemessen qualifiziert**	**über-qualifiziert**	**MW**	**SD**	**n**
FACHKOMPETENZ						
INDEX	**17,4**	**59,8**	**22,8**	**0,2**	**1,8**	**505**
Fachspezifische theoretische Kenntnisse	20,6	55,9	23,6	0,2	2,1	501
Fachspezifische, methodische Kenntnisse	19,2	55,7	25,1	0,2	2,1	490
METHODENKOMPETENZ						
INDEX	**63,0**	**34,6**	**2,4**	**–2,0**	**1,7**	**506**
Wissenschaftliches Schreiben	76,8	21,6	1,6	–3,2	2,2	501
Analytische Fähigkeiten	40,6	49,4	10,0	–1,0	2,2	498
Informations- und Wissensmanagement	60,3	35,0	4,6	–2,1	2,2	499
Transferfähigkeit	43,8	50,8	5,4	–1,4	2,0	500
SOZIALKOMPETENZ						
INDEX	**9,7**	**60,0**	**30,4**	**0,7**	**1,7**	**507**
Teamfähigkeit	11,2	48,4	40,4	1,0	2,1	502
Kommunikative Fähigkeiten	15,0	61,7	23,4	0,2	2,1	501
Konfliktfähigkeit	13,7	55,1	31,2	0,6	2,1	365
Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme	10,9	53,4	35,6	0,8	2,2	496
SELBSTKOMPETENZ						
INDEX	**20,8**	**70,4**	**8,7**	**–0,4**	**1,5**	**504**
Selbstdisziplin	32,1	60,9	7,0	–0,9	1,9	498
Belastungsfähigkeit	18,4	64,9	16,8	–0,1	1,9	501
Selbstständiges Arbeiten	18,7	71,0	10,4	–0,3	1,7	504
*Skala: –6 = unterqualifiziert bis +6 = überqualifiziert						

Eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass im Hinblick auf die Dimensionen der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen zwischen den Fachgruppen statistisch signifikante Unterschiede bestehen.[8]

Wie in Tabelle 3 zu sehen, schätzen die Studierenden der Medizin ihre *Fachkompetenzen* im Fachgruppenvergleich im Mittel am schlechtesten ein. Im Vergleich zu Studierenden der Ingenieurwissenschaften ist dieser Unterschied signifikant.[9] Die fachlich grundsätzlich schlecht wahrgenommene Passung im Fach Medizin ist vermutlich dadurch zu erklären, dass im Studium vergleichsweise viel Fachwissen ab-

8 Fachkompetenzen: $p < 0,05$; Methodenkompetenzen: $p < 0,01$; Sozialkompetenzen: $p < 0,05$.

9 $p \leq 0,1$ nach Bonferroni.

gefragt wird, welches in der Ausbildung in dem Umfang, in dem es im Studium gefordert ist, nicht vermittelt wurde. Die übrigen Fachgruppen sehen sich hinsichtlich der Fachkompetenzen weitestgehend angemessen qualifiziert. Dies überrascht insbesondere für die Gruppe der Natur- und Ingenieurwissenschaftler/-innen, die ansonsten häufig fehlendes Oberstufenwissen in den naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern – insbesondere in Mathematik – bemängeln (vgl. Lübbe/Berg 2015, S. 20 ff.).

Tab. 3: Mittelwertvergleich der Kompetenzdimensionen differenziert nach Fachgruppe

	Passung Fach-kompetenz	**Passung Methoden-kompetenz**	**Passung Sozial-kompetenz**	**Passung Selbst-kompetenz**
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	n = 285 MW = 0,2 SD = 2,0	n = 285 MW = –2,5 SD = 1,7	n = 285 MW = 0,6 SD = 1,7	n = 284 MW = –0,5 SD = 1,6
Naturwissenschaften	n = 48 MW = 0,4 SD = 1,8	n = 48 MW = –1,3 SD = 1,5	n = 48 MW = 0,7 SD = 1,5	n = 48 MW = –0,5 SD = 1,4
Medizin	n = 47 MW = –0,6 SD = 2,1	n = 46 MW = –1,8 SD = 1,9	n = 47 MW = 1,5 SD = 2,2	n = 45 MW = –0,1 SD = 1,7
Ingenieurwissen-schaften	n = 89 MW = 0,4 SD = 1,7	n = 90 MW = –1,4 SD = 1,5	n = 90 MW = 0,8 SD = 1,6	n = 90 MW = –0,4 SD = 1,4
Geistes- und Kultur-wissenschaften	n = 17 MW = 0,5 SD = 2,4	n = 17 MW = –1,9 SD = 1,9	n = 17 MW = 0,6 SD = 2,0	n = 17 MW = –0,4 SD = 1,5
*Skala: –6 = unterqualifiziert bis +6 = überqualifiziert				

Die Passung der *Methodenkompetenzen* gelingt in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im Mittel deutlich schlechter als in den übrigen Fachgruppen. Im Vergleich zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften fällt die Einschätzung zur angemessenen Qualifizierung signifikant schlechter aus.[10] Denkbar ist, dass die Anwendung allgemeiner methodischer Kompetenzen, wie die des wissenschaftlichen Schreibens sowie jene zum Informations- und Wissensmanagement, in diesen Fächern etwa im Rahmen von Seminararbeiten häufiger als in anderen Fachgruppen gefordert wird.

Sozialkompetenzen schätzen die Studierenden der Medizin im Fachgruppenvergleich deutlich am positivsten und signifikant besser ein als Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler/-innen.[11] Zu erklären ist dies möglicherweise durch die ständige Arbeit mit und an Patient/-innen, welche zum Arbeitsalltag von Krankenpfleger/-innen bzw.

10 $p < 0{,}01$ nach Bonferroni und Tamhane-T2.

11 $p < 0{,}05$ nach Bonferroni, $p < 0{,}1$ nach Tamhane-T2.

Rettungsassistent/-innen als in der Stichprobe typische Ausbildungsberufe für ein Medizinstudium gehört. Sozialkompetenzen sind in diesem Kontext unerlässlich und werden dementsprechend im Fachgruppenvergleich am weitaus häufigsten mit in das Studium gebracht. Indes zeigt der Mittelwertvergleich jedoch auch, dass die wahrgenommene Kompetenzpassung für alle Fachgruppen im positiven Bereich liegt und Beruflich Qualifizierte diesbezüglich keine bzw. wenige Defizite aufweisen.

Hinsichtlich der *Selbstkompetenzen* zeigen sich differenziert nach Fachgruppen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, wenngleich Tendenzen dahingehend zu erkennen sind, dass sich Medizinstudierende – die im Beruf vermutlich in höherem Maße physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt sind – am angemessensten qualifiziert fühlen. Zwar überrascht dies vor dem Hintergrund der Argumentation, dass Beruflich Qualifizierte insbesondere über Schlüsselkompetenzen verfügen; denkbar ist jedoch, dass Selbstdisziplin im hochschulischen Kontext eine stärker intrinsische Komponente enthält, sodass zur Zielerreichung eine hohes Maß an Selbstmotivation erforderlich ist. Im beruflichen Kontext ist dagegen vielmehr von einer extrinsisch motivierten Selbstdisziplin auszugehen, indem der/die Arbeitnehmende die ihm/ihr vom Arbeitgebenden übertragenen Aufgaben erfüllen muss und das Einkommen eine unmittelbare Form der Belohnung darstellt. Entsprechend mag die Forderung nach Selbstdisziplin im Studium höher wahrgenommen werden.

3.2 Einflussfaktoren auf die subjektiv wahrgenommene Kompetenzpassung

Die eingangs aufgeworfene Frage, ob über die Dauer der Berufserfahrung tatsächlich Kompetenzen erworben werden, welche die Beruflich Qualifizierten zum erfolgreichen Studieren befähigen, bestätigt sich mit Blick auf die wahrgenommene Kompetenzpassung zunächst nicht. Eine bivariate Zusammenhangsanalyse zeigt einen mittelstarken negativen Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufserfahrung und der wahrgenommenen Passung der Methodenkompetenz ($p = -0{,}247$, $p < 0{,}01$) in dem Sinne, dass eine steigende Dauer der Berufserfahrung einen negativen Einfluss auf den wahrgenommenen Kompetenzfit hat. Zurückführbar ist dies einerseits auf die Tatsache, dass die Studierenden einen zeitlich großen Abstand zum schulischen Lernen und damit möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich erneut in die im Hochschulkontext erforderten strukturierten Lernprozesse einzufinden. Dies bestätigen auch die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung geführten Gespräche mit Beruflich Qualifizierten: Sie berichten, aus ihrer Berufstätigkeit im Anschluss an die Ausbildung keinen konkreten Nutzen für ihr Studium ziehen zu können, stattdessen hätten sie sich vielmehr von den (hoch-)schulischen Strukturen und strukturierten Lernprozessen entfernt. Andererseits ist auch zu vermuten, dass gewisse studienrelevante Kompetenzen, wie bspw. generelle Lerntechniken oder wissenschaftliches Arbeiten in der Ausbildung und im Beruf gar nicht vermittelt wurden, sodass hier enormer Nachholbedarf besteht. Die übrigen Kompetenzdimensionen bleiben von der Dauer der Berufserfahrung weitestgehend unberührt, sodass anzunehmen ist, dass fachliche Kompetenzen, die für das Studium relevant sind, bereits mit Abschluss der eigentlichen Berufsausbildung erworben und im Laufe der

anschließenden Berufstätigkeit eher vertieft denn erweitert wurden. Im Kontext von Sozial- und Selbstkompetenzen sind vermutlich in hohem Maße Persönlichkeitseigenschaften relevant und im Sinne von Persönlichkeitsdispositionen unabhängig von der Berufserfahrungsdauer bei den Befragten in höherem oder niedrigerem Maße ausgeprägt.

Ausgehend von der Differenzierung der vier Kompetenzdimensionen sowie der dargestellten Passung zwischen im Beruf erworbenen und im Studium geforderten Kompetenzen ist nachfolgend von Interesse, inwieweit neben der Dauer der Berufserfahrung weitere für das Hochschulstudium Beruflich Qualifizierter relevante Faktoren in ein Modell integriert werden können, das den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzfit der jeweiligen Dimension als abhängige Variable beschreibt (vgl. Abb. 1):

Als unabhängige Variablen, die die Passung der im Beruf vermittelten und im Studium geforderten Kompetenzen bedingen, sollen die in Rheinland-Pfalz geltenden Zulassungskriterien zum Hochschulstudium für Beruflich Qualifizierte in das Modell eingehen, da diese nominell eine Gleichberechtigung zum Abitur herstellen und somit anzunehmen ist, dass Personen, die diese Qualifikationen vorweisen, den Anforderungen eines Hochschulstudiums gewachsen sind. Dazu zählen neben einer mindestens zweijährigen Dauer der Berufserfahrung im Anschluss an die Ausbildung ein Abschluss mit „qualifiziertem Ergebnis“, d. h. einer Abschlussnote von mindestens 2,5 (bzw. 10 Punkten). Außerdem wird eine fachliche Nähe – zumindest für das Studium an einer Universität – vorausgesetzt. Personen mit einer Aufstiegsfortbildung (z. B. zum Meister oder Techniker) sind in Rheinland-Pfalz traditionellen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife gleichgestellt und haben dementsprechend einen fachungebundenen Zugang sowohl zu Fachhochschulen als auch zu Universitäten (vgl. MJV 2010).

Als weitere (Kontroll-)Variablen sollen sowohl der Hochschultyp (Fachhochschule und Universität) als auch das Studienmodell, differenziert nach Präsenz- und berufsbegleitenden bzw. Fernstudiengängen in das Modell aufgenommen werden, da anzunehmen ist, dass die Passung der Kompetenzen jeweils unterschiedlich gut gelingt. Ferner werden das Fach, hier dichotomisiert in Sozial-/Geisteswissenschaften und MINT Fächer[12], wie auch die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht als Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen.

Die Überprüfung des oben beschriebenen Modells erfolgte über multivariate lineare OLS-Regressionen, anhand derer der Einfluss der einzelnen Faktoren auf die wahrgenommene Kompetenzeinschätzung der Beruflich Qualifizierten dargestellt wird (vgl. Tab. 4). Die hier durchgeführten Regressionsanalysen sind dabei als explorative Analysen zu verstehen, in deren Ergebnis es weniger darum geht zu erklären, inwiefern die Passung auf die einzelnen Faktoren zurückgeführt werden kann. Ziel ist es

12 Zu den Sozialwissenschaften zählen auch Wirtschafts- und Rechtswissenschaften. MINT-Fächer umfassen Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Medizin.

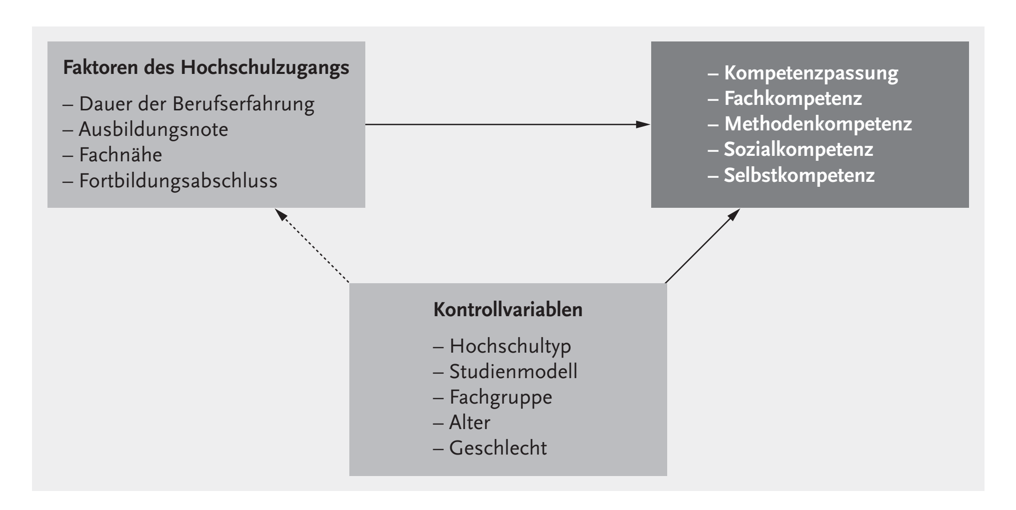


Abb. 1: Analysemodell Kompetenzpassung

vielmehr, die vier betrachteten Kompetenzdimensionen hinsichtlich bedeutsamer Einflussfaktoren untereinander zu vergleichen. Zu berücksichtigen sind bei der Interpretation der Ergebnisse insbesondere die geringe Modellgüte und insgesamt schwache Effekte gemessen am standardisierten Koeffizienten Beta, was dafür spricht, dass auch andere Faktoren – und dazu zählen unter anderem sicherlich Persönlichkeitseigenschaften – den wahrgenommenen Kompetenzfit erklären. Nicht zuletzt ist zu vermuten, dass auch konkrete Ausbildungs- und studiengangspezifische Inhalte in hohem Maße für die Kompetenzpassung entscheidend sind, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts nicht erfasst werden konnten. Die aufgeführten Einschränkungen erschweren daher auch die Interpretation der Daten.

Bezüglich der *Fachkompetenz* zeigen die Analysen, dass sowohl die Ausbildungsnote als auch die Fachgruppe einen signifikanten Einfluss auf die Passung haben, wobei Letztere den stärkeren Einfluss hat und in Richtung des höheren Kompetenzfits für die Sozial- und Geisteswissenschaften wirkt. Alle übrigen Faktoren zeigen nur schwache und statistisch nicht bedeutsame Effekte.

Die wahrgenommene Passung der *Methodenkompetenz* wird im Modell am besten durch die Dauer der Berufserfahrung erklärt und zwar dahingehend, dass mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung die Passung als schlechter wahrgenommen wird. Weitere Erklärungsvariablen für die wahrgenommene Passung der Methodenkompetenzen sind hier ebenfalls die Fachgruppe, wobei die MINT-Studierenden eine bessere Übereinstimmung als die Referenzgruppe wahrnehmen und der Hochschultyp dahingehend, dass Beruflich Qualifizierte an Universitäten eine bessere Passung der Methodenkompetenzen angeben. Zu berücksichtigen ist jedoch der bestehende Zusammenhang ($r = 0{,}263$) zwischen Hochschule und Fachgruppe, welcher den Effekt der Richtung für den Hochschultyp erklärt, da MINT-Fächer, für die

die wahrgenommene Passung positiver ausfällt, zu 43,5 % an Universitäten studiert werden. Ähnlich wie bei den Fachkompetenzen hat ebenfalls die Ausbildungsnote einen Einfluss und wirkt erneut in umgekehrtem als zuvor vermutetem Zusammenhang zur Passung, d. h. Beruflich Qualifizierte mit schlechterer Ausbildungsnote nehmen eine höhere Passung zwischen vorhandenen und geforderten Methodenkompetenzen wahr. Ebenfalls erweist sich das Geschlecht hier als relevant, wobei Männer sich angemessener qualifiziert fühlen als Frauen. Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle der bestehende mittelstarke Zusammenhang (r = 0,400) zwischen Geschlecht und gewähltem Studiengang, da MINT-Fächer häufiger von Männern gewählt werden.

Tab. 4: Multiple lineare Regression

	Modell 1 FIT Fachkompetenz	**Modell 2 FIT Methodenkompetenz**	**Modell 3 FIT Sozialkompetenz**	**Modell 4 FIT Selbstkompetenz**
Dauer der Berufserfahrung < 2 Jahre bis > 8 Jahre	–,020	**–,163****	–,083	–,054
Ausbildungsnote (1,0 bis 4,0)	**,097****	**,093****	–,077	,034
Fachnähe (0 = nein, 1 = ja)	–,033	,054	**,161*****	,064
Fortbildungsabschluss (0 = nein, 1 = ja)	,029	–,005	**,121****	,073
Hochschultyp (0 = FH, 1 = Uni)	,068	**,095***	**,130****	,046
Studienmodell (0 = Präsenz, 1 = Fern)	–,084	–,054	**–,118****	**–,261*****
Fachgruppe (0 = Sowi, 1 = MINT)	**–,120****	**,107***	–,075	–,061
Alter (< 19 bis > 43)	,037	–,025	–,038	,034
Geschlecht (0 = Frau, 1 = Mann)	,031	**,094***	**,101****	,020
R^2	,038	,118	,092	0,079
korrigiertes R^2	,017	,099	,072	0,06
n	431	432	432	431
*p < ,01; **p < 0,05; ***p < 0,01.				

Sozialkompetenzen werden am besten durch die Fachnähe dahingehend erklärt, dass die wahrgenommene Passung bei bestehender fachlicher Nähe zwischen Ausbildung und gewähltem Studiengang steigt. Die oben dargestellte Differenzierung nach Fachgruppen legt nahe, dass diese Passung insbesondere durch die Gruppe der Medizinstudierenden zustande kommt, die aufgrund der vorausgesetzten Fachbindung beim Hochschulzugang zu Universitäten eine einschlägige Ausbildung absolviert haben. Entsprechend gelingt die Passung besser an Universitäten. Präsenzmodelle erklären gegenüber berufsbegleitenden oder Fernstudienmodellen den

Kompetenzfit der Sozialkompetenzen ebenfalls besser, was durch die seltenen bzw. fehlenden Präsenzzeiten in letzteren Studienmodellen bedingt sein mag. Ferner hat das Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses einen Einfluss auf die wahrgenommene Passung der Sozialkompetenzen und ähnlich wie bei den Methodenkompetenzen hat das Geschlecht einen dahingehenden Einfluss, dass Männer den Kompetenzfit der Sozialkompetenzen besser einschätzen als Frauen in der Stichprobe.

Für die Passung der *Selbstkompetenzen* ist anders als für die übrigen Dimensionen allein das Studienmodell ausschlaggebender Faktor. Dabei wird die Passung im Präsenzstudium deutlich angemessener wahrgenommen als in einem berufsbegleitenden oder Fernstudienmodell. Hintergrund dafür könnte die hohe zeitliche Belastung im Rahmen berufsbegleitender Studienmodelle und das damit einhergehende höhere Maß an geforderter Selbstdisziplin und Selbstständigkeit sein.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die hier vorgestellten Ergebnisse zur wahrgenommenen Passung von vorhandenen und im Hochschulstudium geforderten Kompetenzen unterliegen ob der geringen Modellgüte und nur schwacher Einflussfaktoren zwar methodischen Einschränkungen, liefern im Rahmen der hier durchgeführten explorativen Analyse jedoch erste Hinweise auf mögliche subjektiv wahrgenommene Defizite in der Phase des Hochschulübergangs Beruflich Qualifizierter.

Die Ergebnisse zeigen im Wesentlichen, dass die vier Kompetenzdimensionen durch unterschiedliche Einflussfaktoren erklärt werden. Entgegen der allgemeinen Annahme ist der Effekt der Berufserfahrungsdauer lediglich im Hinblick auf die Methodenkompetenzen und zwar in einem negativen Zusammenhang relevant. Eine mögliche Erklärung dafür ist insbesondere der zeitliche Abstand zum (hoch-)schulischen Lernen und strukturierten Lernprozessen. Indes zeigen die Analysen, dass die Dauer der Berufserfahrung ein wesentlicher Prädiktor für die erzielten Noten im Studium ist (Lübbe/Berg 2015), was dafür spricht, dass die Selbstwahrnehmung nicht zwangsläufig mit objektivierbaren Leistungsdaten übereinstimmt. Ein ähnlich überraschendes Ergebnis zeigt sich mit Blick auf die Ausbildungsnote: Während diese sich im Rahmen der Analysen zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts als weiterer zentraler Prädiktor für die Semesterdurchschnittsnote erwiesen hat (vgl. Lübbe/Berg 2015), spiegelt die wahrgenommene Kompetenzpassung auf Ebene der Fach- und Methodenkompetenzen einen umgekehrten Zusammenhang wider: Personen mit guter Note werten ihre Passung in den Fach- und Methodenkompetenzen schlechter als Personen mit schlechter Ausbildungsnote, wenngleich der Effekt mit Blick auf die Beta-Werte äußerst gering ist. Denkbar ist in diesem Zusammenhang, dass eigene Ansprüche bzw. der Ehrgeiz der Studierenden insofern eine Rolle spielt, als sich Beruflich Qualifizierte mit guten Ausbildungsnoten ihrer Defizite stärker bewusst sind. Einschränkend ist an dieser Stelle jedoch auch hinzuzufügen, dass die Ausbildungsnote die im Rahmen der Befragung erfassten Kompetenzen nur partiell

widerspiegelt. Insbesondere praktische Fähigkeiten, die in einigen gewerblich-technischen Ausbildungsgängen einen Teil der Abschlussnote ausmachen, sind hier nicht hinreichend abgebildet. Die bestehende Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und objektiven Leistungsdaten wirft auch die Frage auf, ob Beruflich Qualifizierte möglicherweise mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen an die Hochschule kommen und dort aufgrund des fehlenden (Fach-)Abiturs zumindest in der eigenen Wahrnehmung eine Sonderstellung gegenüber traditionellen Studierenden einnehmen. Um diese Frage zu beantworten, wäre ein Vergleich mit der von traditionellen Studienanfänger/-innen wahrgenommenen Kompetenzpassung aufschlussreich.

Die Wirksamkeit der Fachgruppe bzw. der Fachnähe, die sich auf einzelnen Dimensionen zeigt, spricht dafür, dass fachspezifische Angebote in der Studieneingangsphase sinnvoll erscheinen, da bspw. für sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichtete Studiengänge Methodenkompetenzen von besonderer Bedeutung sind, während die Gruppe der MINT-Studierenden möglicherweise einen stärkeren fachlichen Nachholbedarf hat. Wenngleich die befragten Beruflich Qualifizierten sich mit Blick auf die hier vorgesellten Ergebnisse zum Kompetenzfit dieser fachspezifischen Defizite offenbar zum Zeitpunkt der Befragung nicht bewusst sind, sprechen die Ergebnisse – auch unter Berücksichtigung der Studierendengespräche, in denen der bestehende Mangel häufig Erwähnung findet – für derartige Unterstützungsangebote. Möglicherweise ist die von den Beruflich Qualifizierten wahrgenommene gute fachliche Passung auf bereits umfänglich eingesetzte Unterstützungsangebote an Hochschulen, wie Vorkurse oder Tutorien, zurückzuführen, welche die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits in Anspruch genommen haben.

Im Hinblick auf die Selbstkompetenzen und Selbstorganisation scheint Steuerungsbedarf vor allem im Kontext berufsbegleitender Studienmodelle zu bestehen, welche für Beruflich Qualifizierte im Vergleich zu traditionellen Studierenden ein attraktiveres Studienmodell darstellen (vgl. Middendorff u. a. 2013, S. 122 f.). Denkbar ist, dass bspw. Angebote zum Zeitmanagement geschaffen werden oder ein besonderer Fokus auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen berufsbegleitender Modelle hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf gerichtet wird.

Für die weitere Forschung wäre wünschenswert, die hier explorativ ermittelten Effekte im Rahmen umfänglicherer empirischer Analysen zu untersuchen, um beispielsweise zusätzlich den Einfluss von Persönlichkeitsdispositionen zu erforschen und um Aufschluss über die hier zum Teil schwer zu interpretierenden Effekte zu liefern. Darüber hinaus wäre zur Einordnung der Ergebnisse für Beruflich Qualifizierte ebenfalls ein Vergleich mit der Selbstwahrnehmung traditioneller Studierender aufschlussreich und nicht zuletzt könnten aufwändigere Tests zur Leistungsdiagnostik zusätzliche Informationen liefern.

Literatur

Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. Mainz 2014.

Braun E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54 (1), S. 30–42.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). http://www.dqr.de/ [28.04.2015].

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [21.04.2015].

Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Hans Böckler Stiftung. Arbeitspapier 253. Düsseldorf. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf [21.04.2015].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [21.04.2015].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [28.04.2015].

Lübbe, H./Berg, H. (2015): Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen". Abschlussbericht. Mainz. http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/4015/pdf/doc.pdf [28.04.2015].

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf; [13.05.2015].

Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Land Rheinland-Pfalz (2010): Landesverordnung über die unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung beruflich qualifizierter Personen vom 9. Dezember 2010. http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/133v/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=2&numberofresults=2&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-UniStudBVRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1 [06.05.2015].

Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform.

Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (4), S. 607–625.

Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./Maydell, J. von (1986): Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

Ulbricht, L. (2012): Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: Qualität in der Wissenschaft, 4, S. 99–103.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (4), S. 8–39.

Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Kim-Maureen Wiesner

Der Anteil von Beruflich Qualifizierten an den Studienanfängerinnen und Studienanfängern in Deutschland steigt kontinuierlich an, wie es die aktuellen Berechnungen des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) belegen (vgl. hierzu auch CHE 2015 und Preuße/Schmidtmann in diesem Band). Umso dringlicher wird eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, insbesondere hinsichtlich ihrer spezifischen Bedarfe und möglicher Unterstützungs- und Beratungsangebote am Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Ein bundesweites Programm, das sich im Kontext der Durchlässigkeitsförderung über einen Zeitraum von einer Dekade intensiv mit der Schnittstellengestaltung zwischen Berufsbildung und Hochschule auseinandergesetzt hat, ist die BMBF-geförderte ANKOM-Initiative. In verschiedenen Förderphasen konnten hier Anrechnungsmodelle und Unterstützungsangebote für die Zielgruppe entwickelt und implementiert werden. Als ein Aspekt, der besonderer Aufmerksamkeit bedarf, hat sich die Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte am Übergang herausgestellt. Dieses aufgreifend hat sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Projektträger im Rahmen einer ANKOM-Begleitstudie mit Fragen der Informations- und Beratungsbedarfe bei der Zielgruppe sowie der Angebotsgestaltung befasst, die den Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen bildet. Es konnten Hinweise darauf ermittelt werden, dass es zeitlich und räumlich flexibler, an die Lebensumstände Beruflich Qualifizierter angepasster Beratungsangebote bedarf, die im Idealfall einrichtungsübergreifend organisiert sind bzw. sich in ein engmaschiges Informationsnetzwerk einfügen.

1 Ausgangslage

Die Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung stellt einen zentralen Aspekt im Kontext der Bemühungen um ein Konzept des lebenslangen Lernens dar, so sind sich Politik, Wissenschaft und Praxis einig (vgl. nfb 2009, S. 3; BMBF 2007, S. 1). Durch den Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten sollen die Möglichkeiten auf Teilhabe an Bildung und somit auf Entwicklung individueller Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger, unabhängig von ihrer Herkunft, verbessert werden. Eine Orientierung in der sich stetig verändernden Beschäftigungswelt mit ihren sich immer weiter ausdifferenzierenden und komplexer werdenden Anforderungen an das Individuum wird zunehmend schwerer. Das Feld der Aus- und Weiterbildungsangebote wird als Reaktion auf die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes und die Bemühungen um ein durchlässiges Bildungssystem immer breiter und für das Individuum stetig unübersichtlicher.

Dies gilt insbesondere auch für die Gruppe der Beruflich Qualifizierten, für die sich im Zuge der bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen 15 Jahre zahlreiche neue Ausgestaltungsoptionen von Bildungsverläufen ergeben haben. So ist seit 2014 auf Grundlage des bereits 2009 veröffentlichten Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung" flächendeckend in jedem Bundesland der Hochschulzugang ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung (HZB) möglich, wenn entweder eine berufliche Aufstiegsfortbildung, wie z. B. der Meister im Handwerk, oder eine Berufsausbildung plus mehrjähriger Berufspraxis nachgewiesen werden kann (vgl. Duoung/Püttmann 2014, S. 1).

Da sich die Zugangsvoraussetzungen für Beruflich Qualifizierte aufgrund der föderalen Struktur jedoch von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, finden sich studieninteressierte Beruflich Qualifizierte in Deutschland mit einem nahezu unüberschaubaren Angebot konfrontiert.

Nicht nur von Land zu Land, sondern von Hochschule zu Hochschule und sogar von Studiengang zu Studiengang unterscheiden sich die Regelungen bezüglich einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Hochschulstudium, die für eine Studienentscheidung Beruflich Qualifizierter nicht unerheblich sind. Bereits seit Veröffentlichung des ersten KMK-Beschlusses zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulstudiums erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium" im Jahr 2002 sind deutsche Hochschulen angehalten, Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen zu implementieren. Dieses aufgreifend startet im Jahr 2005 u. a. die BMBF-Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge". Hier entwickelten und erprobten in einer ersten Förderphase von 2005 bis 2008 insgesamt elf Projekte an neun Hochschulen und einem Bildungszentrum qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011). Neben ANKOM wurden weitere Modellprojekte initiiert, die sich ebenfalls mit der Implementierung von Anrechnungsverfahren in die Hochschulpraxis befassten, wie z. B. der Bund-Länder-

Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" oder die INNOPUNKT-Initiative „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa".

Damit Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen jedoch auch über derartige Modellprojekte hinaus Eingang in das deutsche Hochschulsystem finden konnten, mussten ein weiterer Beschluss der KMK im Jahr 2008 und die Aufnahme eines entsprechenden Passus in die „Ländergemeinsame(n) Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen" (2010) folgen. Und dennoch ist bislang nicht an allen Hochschulen in gleichem Maße eine Anrechnung möglich. In welchem Umfang und unter welchen Bedingungen beruflich qualifizierte Studierende sich ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen reell auf einen Studiengang anrechnen lassen können, variiert stark. Eine fehlende Übersicht geltender Regelungen verstärkt die ohnehin herrschende Unübersichtlichkeit der hochschulischen Bildungslandschaft für beruflich qualifizierte Studieninteressierte weiter.

An dieser Stelle ist es Aufgabe der Bildungsberatung, den Individuen Orientierung zu bieten. Doch nicht nur hinsichtlich einer Orientierung kommt Informations- und Beratungsangeboten eine zentrale Bedeutung für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten zu, sondern insbesondere auch hinsichtlich einer Unterstützung bei dem Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Dieser stellt die Beruflich Qualifizierten vor neue Herausforderungen, wie z. B. den Umgang mit neuen Lernformen oder die Vereinbarkeit von Studium, Freizeit und Beruf.

Die Arbeitsergebnisse der ersten ANKOM-Förderphase legen nahe, dass es aufgrund der spezifischen Lebenssituation Beruflich Qualifizierter sowohl angepasster Studienmodelle als auch weiterer Unterstützungsangebote wie Information und Beratung für beruflich qualifizierte Studierende und Studieninteressierte bedarf, um bestehende Hürden beim Studieneinstieg abzubauen und den Weg für diese Zielgruppe zu ebnen (vgl. Mucke/Kupfer 2011, S. 223). Auf dieser Grundlage startete 2011 eine weitere ANKOM-Förderphase unter dem Titel „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung", im Rahmen derer bis 2014 insgesamt 20 Projekte an der Entwicklung von Unterstützungsangeboten für beruflich qualifizierte Studierende, wie z. B. zielgruppenspezifische Beratungsangebote, Mentoring-Konzepte und Online-Studienvorbereitungsprogramme, arbeiteten[1]. Göbbels-Dreyling betont, dass die biografischen Besonderheiten, die Beruflich Qualifizierte mitbringen, bei der Beratung Berücksichtigung finden müssen: Sie haben durchschnittlich ein höheres Alter als Studierende ohne berufliche Vorbildung, haben bereits eine Familie gegründet und „möchten oftmals für das Studium nicht gänzlich aus dem Job aussteigen". (Göbbels-Dreyling 2014, S. 2). Es liegt also die Annahme zugrunde, dass Beruflich Qualifizierte tendenziell einen anderen Beratungsbedarf aufweisen und

1 Wissenschaftlich begleitet wurde die ANKOM-Initiative durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) – ehemals bekannt als HIS-Institut für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informations-System GmbH – in Kooperation mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT. Für nähere Informationen zu den einzelnen Projekten siehe http://ankom.his.de/ [20.04.2015].

demnach eine zielgruppenspezifische Information und Beratung erforderlich ist. Der Wissenschaftsrat formuliert diesen als „stärker in theoretischen oder methodischen Bereichen, dafür seltener hinsichtlich anwendungsorientierter Lerninhalte oder der Arbeitsorganisation“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 68).

Welcher spezifische Informations- und Beratungsbedarf sich bei der Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten tatsächlich abzeichnet und wie entsprechende Angebote idealerweise gestaltet sein müssten, um diesen Bedarf zu decken, bleibt bisher jedoch weitgehend ungeklärt. Um diesen Fragen nachzugehen, hat das BIBB auf Grundlage der in ANKOM entwickelten zielgruppenspezifischen Informations- und Beratungsangebote eine Begleitstudie mit dem Titel „Information und Beratung für beruflich Qualifizierte“ durchgeführt, die im Folgenden dargestellt werden soll.

2 Studie „Information und Beratung für beruflich Qualifizierte“[2]

Im Zentrum der Untersuchung standen die Erfahrungen der 20 ANKOM-Projekte der zweiten Förderphase mit zielgruppenspezifischen Informations- und Beratungsangeboten für Beruflich Qualifizierte hinsichtlich des Bedarfs der Zielgruppe sowie der konkreten Angebotsgestaltung. Ziel der Studie war es zum einen, zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsbedarfe beruflich qualifizierter Studieninteressierter zu lokalisieren. Zum anderen sollten neben konkretem Handlungsbedarf verallgemeinerbare Erfolgsfaktoren und Qualitätsmerkmale von Informations- und Beratungsangeboten am Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung identifiziert werden, um auf dieser Grundlage Empfehlungen abzuleiten.

Als wichtige Voraussetzung zeigte sich zunächst die Definition der Zielgruppe: Während die KMK unter den Begriff der Beruflich Qualifizierten im Kontext des Hochschulzugangs Personen fasst, die über keine schulisch erworbene HZB wie das Abitur oder die Fachhochschulreife verfügen, sondern diese aufgrund von beruflicher Qualifikation und/oder Berufserfahrung erlangen, liegt der hier vorgestellten Untersuchung ein erweitertes Verständnis zugrunde. Unter Beruflich Qualifizierte werden hier nicht nur Personen ohne schulisch erworbene HZB gefasst, sondern darüber hinaus auch Personen, die nach Erwerb des Abiturs oder der Fachhochschulreife in das Berufsbildungssystem eingemündet sind und bisher keine Berührungspunkte mit dem Hochschulsystem hatten.

2.1 Forschungsdesign

Bei der Studie handelt es sich um eine explorative Studie, die unter Verwendung sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungsmethoden (Mixed Methods) in einem Untersuchungszeitraum von Dezember 2013 bis Mai 2014 durchgeführt wurde.

2 Die folgenden Ergebnisse wurden in gekürzter Fassung bereits bei Wiesner 2015 veröffentlicht.

In einem ersten Schritt wurden die Projektmitarbeiter/-innen der 20 ANKOM-Projekte, die an der Hochschule mit der Konzeption und/oder Umsetzung der Beratung von Studieninteressierten betraut sind, mittels eines standardisierten Fragebogens zu Gestaltung sowie Zielgruppe und Kooperationen bezüglich der von ihnen angebotenen Informations- und Beratungsleistungen für Beruflich Qualifizierte befragt. Da sich eines der Projekte in drei Teilprojekte unterteilte, die sich in ihrer Ausrichtung und ihren Arbeitsergebnissen sehr unterschiedlich zeigten, wurden diese wie eigenständige Projekte behandelt und separat befragt, womit sich eine Stichprobe von $n = 22$ ergibt.

Vertiefend wurden in einem zweiten Schritt mit zehn der 22 befragten (Teil-)Projekte von drei Interviewenden leitfadengestützte, systematisierende Experteninterviews durchgeführt. Interviewte waren hier einzelne ANKOM-Projektmitarbeiter/-innen, die an der Hochschule mit der Beratung von Studieninteressierten betraut sind. Bei fünf der zehn Interviews waren zudem die jeweiligen Projektleiter/-innen aktiv beteiligt, bei einem eine Mitarbeiterin der Partnerinstitution (VWA). Thematisch wurde in den Interviews auf die praktische Umsetzung der zielgruppenspezifischen Beratung, die Zielgruppe und deren Bedarfe sowie Kooperationen mit anderen Einrichtungen – insbesondere der beruflichen Bildung – fokussiert. Ziel war es, Erkenntnisse zu dem in der Beratungspraxis gewonnenen Handlungs- und Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten zu gewinnen.

In einem letzten Schritt wurde mit insgesamt 17 Expertinnen und Experten sowohl aus ANKOM-Projekten als auch weiteren mit der Durchlässigkeitsthematik befassten Institutionen abschließend ein Expertengespräch durchgeführt, das der Validierung der durch Fragebogen und Interviews gewonnenen Ergebnisse und der Einordnung der thematischen Relevanz dienen sollte.

2.2 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

2.2.1 Informations- und Beratungsbedarf der Zielgruppe

Laut Ergebnissen der Fragebogenerhebung schätzen die befragten Projektmitarbeiter/-innen den Informationsstand der ratsuchenden Beruflich Qualifizierten bezüglich der Themen „Studienorganisation“ und „Studieninhalte“ auf Grundlage der eigenen Beratungserfahrung insgesamt als eher gut, hinsichtlich des Themas „Anrechnungsmöglichkeiten“ dagegen insgesamt als eher schlecht ein. Bei dem Thema „Finanzierungsmöglichkeiten“ ergibt sich ein heterogenes Bild: Hier wird der Informationsstand der Beruflich Qualifizierten von ca. der Hälfte der Befragten als insgesamt eher gut bis gut, jedoch von einem nahezu gleichen Teil als insgesamt eher schlecht bis sehr schlecht bewertet. Auffällig ist, dass die Befragten den Informationsstand der Beruflich Qualifizierten hinsichtlich aller vier Themen höchstens als „gut“, nie jedoch als „sehr gut“ einschätzen (Abb. 1).

Ebenfalls auffällig ist, dass die befragten Projekte trotz des teilweise eher guten Informationsstands der Ratsuchenden zu „Studienorganisation“, „Studieninhalten“

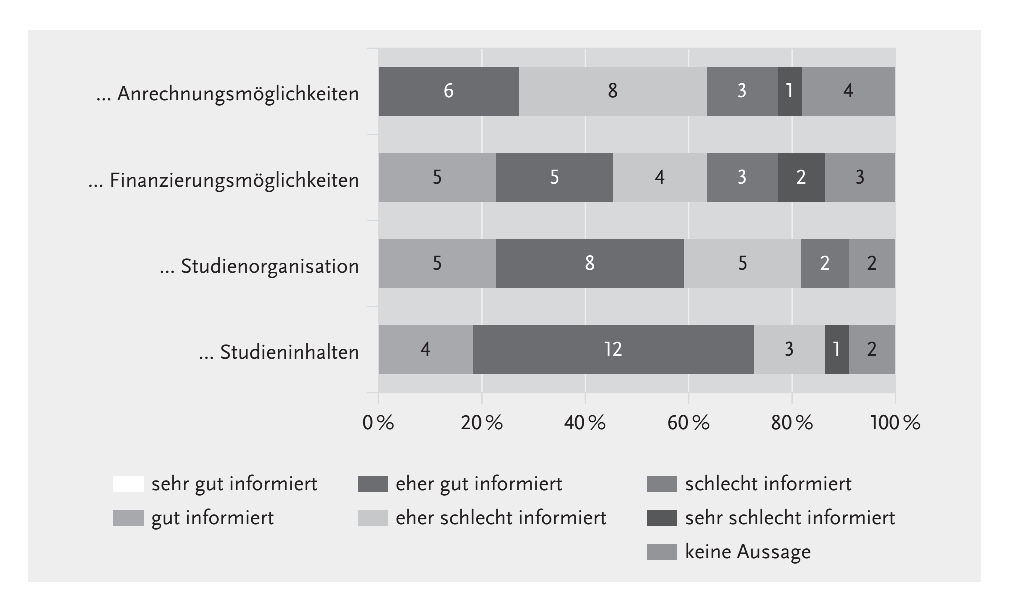


Abb. 1: Informationsstand der ratsuchenden Beruflich Qualifizierten aus Sicht der befragten Projektmitarbeiter/-innen

und auch „Finanzierungsmöglichkeiten" im weiteren Verlauf des Fragebogens angeben, dass innerhalb der Beratungsgespräche Fragen zu genau diesen Themen sehr häufig von den Beruflich Qualifizierten gestellt werden. Dieses ließe sich darauf zurückführen, so betonen es zwei Projekte innerhalb der Experteninterviews besonders, dass die Fragen der Ratsuchenden durch den selbstorganisierten Informationsprozess im Vorfeld über z. B. das Internet nicht weniger, sondern nur konkreter werden.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Projektmitarbeiter/-innen ebenfalls dazu befragt, welche fünf Themen bzw. Fragestellungen in den Beratungsgesprächen am häufigsten zur Sprache kommen. Hier geben die Befragten an erster Stelle Fragen zum Thema „Zulassung", an zweiter Stelle Fragen zum Thema „Anrechnung" und an dritter Stelle Fragen zum Thema „Studienorganisation" an. Ebenfalls genannt werden u. a. Fragen zu den Themen „Vereinbarkeit Studium, Freizeit, Beruf", „Informationen zum Studiengang" und „Finanzierung". TOP 4 und TOP 5 lassen sich dabei nicht eindeutig ausmachen (Abb. 2). Diese Ergebnisse wurden durch die Experteninterviews bestätigt.

In den Experteninterviews wurden die Projektmitarbeiter/-innen zudem dazu befragt, welche Bedeutung ihrer Einschätzung nach einer zielgruppenspezifischen Beratung zukommt und welche konkreten Nutzen sich daraus für die Beruflich Qualifizierten auf der einen und die Hochschule auf der anderen Seite ergeben. Sieben der zehn interviewten Projekte geben dabei an, dass eine zielgruppenspezifische Beratung grundsätzlich unerlässlich bzw. sehr wichtig ist. Der Nutzen für die Beruflich Qualifizierten liegt laut Aussage der Interviewten vorrangig in der Orientierung in-

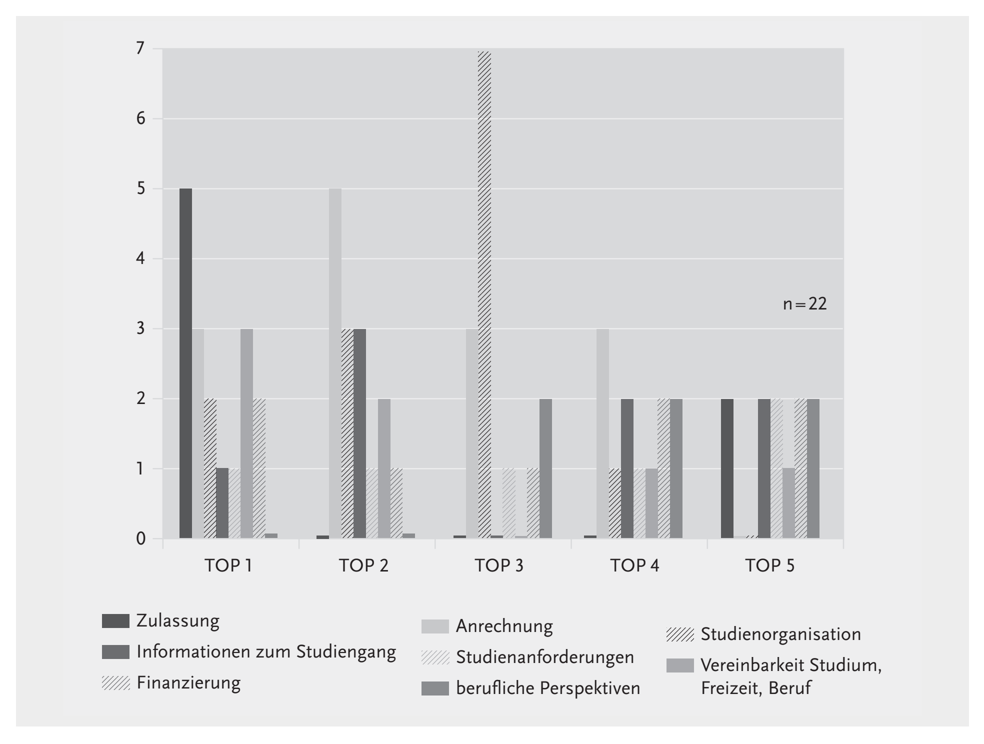


Abb. 2: TOP 5 der Themen/Fragestellungen, mit denen sich ratsuchende Beruflich Qualifizierte an die befragten Projektmitarbeiter/-innen wenden

mitten der undurchsichtigen Bildungslandschaft sowie höheren Erfolgsaussichten während des Studiums. Der Nutzen für die Hochschule wird u. a. in einem höheren Bekanntheitsgrad sowie Studierenden mit hohen Erfolgsaussichten gesehen. Zwei der Interviewten geben sogar an, dass in ihren Studiengängen ein Beratungsgespräch vor Studienaufnahme obligatorisch ist.

2.2.2 Gestaltung der Beratungsangebote innerhalb der ANKOM-Projekte

Laut Ergebnissen der Fragebogenerhebung verfügt nahezu die Hälfte der ANKOM-Projekte über ein ausformuliertes Beratungskonzept und orientiert sich zudem innerhalb der Beratungsgespräche an einem Leitfaden. Angeboten werden dabei nach Aussage der Projektmitarbeiter/-innen vorwiegend bis ausschließlich Einzelberatungen, in wenigen Fällen auch Gruppenberatungen.

Die Einzelberatungen werden im Mittel zu ähnlichen Teilen online, telefonisch und persönlich durchgeführt, wobei die Verteilung laut Angaben im Fragebogen von Projekt zu Projekt sehr unterschiedlich ausfällt: Während die Einzelberatungen in einem Projekt zu 10 % telefonisch und 90 % persönlich erfolgen, erfolgen sie in einem anderen zu 70 % online und 30 % persönlich. Bei der Verteilung der Onlineberatung auf verschiedene Formate zeigt sich, dass diese fast ausschließlich per E-Mail stattfindet. Nur zwei der befragten Projektmitarbeiter/-innen geben an, dass sich die On-

lineberatung zu einem Anteil von ca. 10 % zusätzlich über Videokonferenzen/Skype o. Ä. vollzieht. Bei immerhin drei Projekten wird zusätzlich zu der E-Mailberatung auch Beratung über ein spezifisches Beratungsportal bzw. per Chat angeboten. Die Erstkontakte vollziehen sich dabei laut Ergebnissen der Experteninterviews vorwiegend telefonisch oder per E-Mail, bevor sich die eigentliche Beratung anschließt.

Die Gruppenberatungen hingegen finden laut Angaben im Fragebogen bei dem Großteil der Projekte ausschließlich persönlich statt, wie die Ergebnisse der Experteninterviews zeigen, vorwiegend im Rahmen von Informationstagen. Immerhin drei Projekte geben an, onlinebasierte Gruppenberatung anzubieten.

Zeitlich finden die Beratungsgespräche laut Angaben im Fragebogen hauptsächlich in den Vormittags- sowie Nachmittagsstunden, bei immerhin acht Projekten gelegentlich bis regelmäßig auch in den Abendstunden an Werktagen statt. Nur vier der befragten Projektmitarbeiter/-innen geben an, dass sie den ratsuchenden Beruflich Qualifizierten auch an Wochenenden die Möglichkeit einer Beratung bieten. Eine Flexibilität in den Beratungszeiten sei, so betonen es zwei der Projektmitarbeiter/-innen im Rahmen der Experteninterviews besonders, unbedingt notwendig, um der Lebenssituation Beruflich Qualifizierter Rechnung zu tragen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass innerhalb der Beratungsprozesse neben offenen Gesprächen kaum spezifische Instrumente zum Einsatz kommen. Lediglich fünf der 22 Befragten geben an, dass in ihrer Beratung über ein offenes Gespräch hinaus Fragebögen, Kompetenzportfolios oder Eignungs- und Selbsttests – einzeln bzw. in Kombination – verwendet werden.

In den vertiefenden Experteninterviews wurde darüber hinaus erfragt, welche Rolle einer berufsbiografischen Beratung zukommt und inwiefern ein Matching zwischen Voraussetzungen der Beruflich Qualifizierten und Anforderungen des Studiums vorgenommen wird. Anteile einer berufsbiografischen Beratung sind für acht der zehn Befragten fester Bestandteil der Beratung, ein Matching sogar bei neun. Hierbei werden den Ratsuchenden nach Angaben der Interviewten Möglichkeiten aufgezeigt, eventuell bestehende „Kompetenzlücken“ zu schließen. Eine der interviewten Personen betont, dass in diesem Zusammenhang eine umfassende Kompetenzermittlung der Ratsuchenden Standard sein sollte, dieses jedoch aufgrund mangelnder personeller Ressourcen nicht leistbar sei.

2.2.3 Kooperationen der ANKOM-Projekte im Kontext von Informations- und Beratungsleistungen

Insgesamt geben 17 von 22 Projekten im Rahmen der Fragebogenerhebung an, hinsichtlich der Information und Beratung von Beruflich Qualifizierten mit externen Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten, dabei am häufigsten mit Berufsschulen, Kammern sowie privaten Weiterbildungsträgern. Im Mittel bestehen bei 14 Projekten, die hierzu eine Angabe gemacht haben, 34 formale Vereinbarungen mit externen Kooperationspartnern, hingegen nur sieben Absichtserklärungen ohne formale Verpflichtungen und vier Absprachen zwischen einzelnen Personen ohne

verbindlichen Charakter. Die Form bzw. der Grad der Kooperation variiert dabei zum Teil stark. Während die meisten der Projekte nach Angaben der befragten Projektmitarbeiter/-innen nicht über rein informative Vernetzungsaktivitäten, wie z. B. einen situativen Informationsaustausch zwischen den Beraterteams, hinauskommen, geben dennoch immerhin sieben der 22 Befragten an, dass in ihren Projekten gemeinsam mit den zuvor benannten externen Kooperationspartnern Beratungskonzepte entwickelt werden. In zwei Projekten kommen laut Angaben im Fragebogen sogar einrichtungsübergreifende Beraterteams zum Einsatz (Abb. 3).

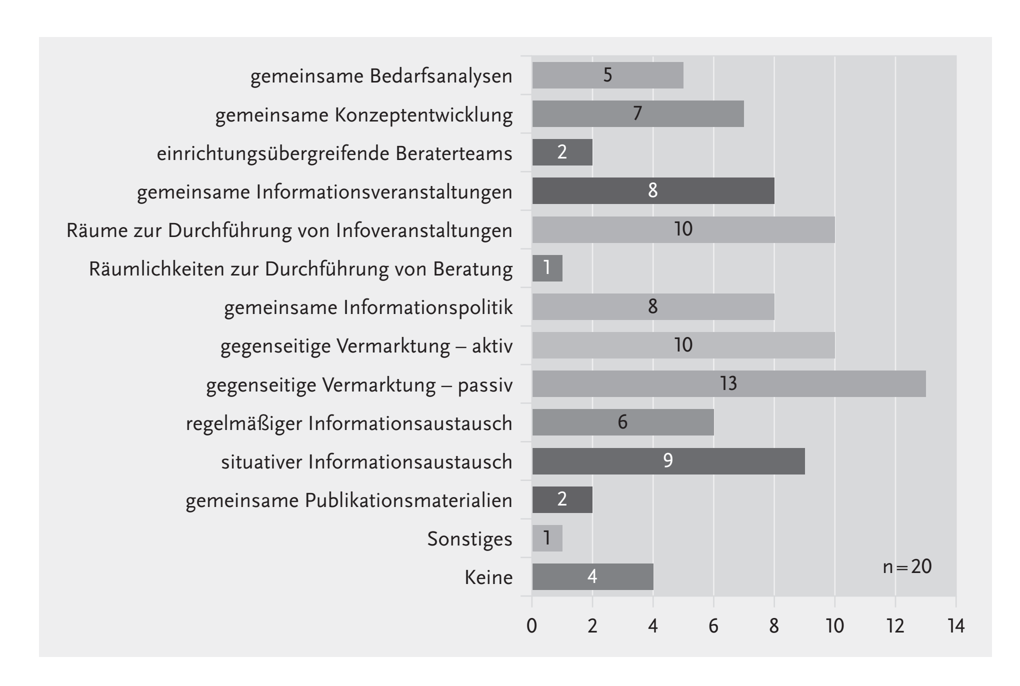


Abb. 3: Netzwerkaktivitäten der ANKOM-Projekte mit externen Kooperationspartnern

Der Nutzen solcher Kooperationen bei der Konzeption und Umsetzung von Beratung sowie auch einem informativen Austausch der Beraterteams wurde im Rahmen der Experteninterviews erfragt. Hier wird neben einem Informationsmehrwert für alle Beteiligten, insbesondere die ratsuchenden Beruflich Qualifizierten, auf der einen sowie der Gewinnung von Studierenden auf der anderen Seite die zielgerichtete Vorbereitung für die Ratsuchenden auf das Hochschulstudium genannt. Eine der interviewten Personen geht so weit zu sagen, dass diese „Partnerschaft [...] eine ganz wesentliche, tragende Säule bei dem ganzen Konzept (ist). Sowohl was die Ansprache der Studieninteressierten als auch den erfolgreichen Studienverlauf angeht."

Des Weiteren wurde erfragt, über wen oder was die Beruflich Qualifizierten in die Beratung der Hochschule gelangen. Zum größten Teil erfahren diese laut Aussage der Interviewten über Kooperationspartner und Multiplikatoren – also beispielsweise Schulen, Betriebe oder Kammern – sowie über Internet-Suchmaschinen von dem

Angebot der Hochschule. Ebenfalls werden hier Mundpropaganda und hochschulexterne Informationsveranstaltungen als relevant benannt. Diese Aussage der Interviewten stützt sich nach eigenen Angaben auf eine aktive Abfrage bei den Ratsuchenden während der Beratungsgespräche.

3 Schlussfolgerungen

Mit den Ergebnissen der ANKOM-Begleitstudie wird ein deutlicher Hinweis darauf geliefert, dass ein spezifischer Beratungsbedarf für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten hinsichtlich des Übergangs in das Hochschulsystem besteht und es entsprechend einer Verankerung zielgruppenspezifischer Beratungsangebote bedarf. Dass der Beratungsbedarf sich jedoch im Vergleich zu Studierenden ohne berufliche Vorbildung, wie der Wissenschaftsrat es konstatiert, weniger auf Inhalte und Organisation bezieht (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 68), kann auf Grundlage der Ergebnisse nicht bestätigt werden. Zwar zeigen sich die Fragestellungen der Zielgruppe als besonders konkret, jedoch nicht nur in den spezifischen Bereichen Zulassung und Anrechnung, sondern vorwiegend auch im Bereich der Studienorganisation. Aufseiten der beruflichen Bildung stellt sich damit die Frage, inwieweit sie sich an Informations- und Beratungsangeboten für die Zielgruppe im Kontext des Übergangs beteiligen kann und sollte. Da Fragestellungen zu Zulassung, Anrechnung und Studienorganisation in der Regel hochschul- bzw. fachspezifisch sind, kann eine eingehende Beratung ausschließlich von der Hochschule selbst abgedeckt werden. Mit Themen wie „berufliche Perspektiven“, „Vereinbarkeit Studium, Freizeit, Beruf“ und „Finanzierung“ wird jedoch deutlich, dass ein Beratungsbedarf für Beruflich Qualifizierte existiert, noch bevor sie sich mit dem Studienwunsch an eine konkrete Hochschule wenden und der bereits im Vorfeld abgedeckt werden sollte. Hieraus lässt sich ableiten, dass zwar eine zielgruppenspezifische Beratung Beruflich Qualifizierter am Übergang in die hochschulische Bildung zum größten Teil weiterhin von der Hochschule abgedeckt werden sollte, idealerweise jedoch Beratungsangebote zu einzelnen Themen an Institutionen der beruflichen Bildung, mit denen die Zielgruppe noch vor der Hochschule in Verbindung steht, angesiedelt sein sollten. Zu nennen wären hier u. a. Berufsschulen, Kammern oder Weiterbildungsträger.

Diesem vorgelagerten Beratungsbedarf der Beruflich Qualifizierten Rechnung tragend werden die Informations- und Beratungsangebote innerhalb der ANKOM-Projekte bereits jetzt teilweise in Kooperation mit Einrichtungen der beruflichen Bildung konzipiert und umgesetzt. Hierdurch ergeben sich nach Angaben der interviewten Projekte u. a. ein deutlicher Informationsnutzen sowohl für die Beratenden als auch die Beratenen sowie die Möglichkeit, eine größere Zielgruppe anzusprechen und so mehr Studierende zu gewinnen. Über den im Rahmen der Untersuchung ermittelten Nutzen hinaus könnte ein einrichtungsübergreifendes Informationsnetzwerk der eingangs beschriebenen Unübersichtlichkeit in der Beratungslandschaft entgegenwirken (vgl. auch Wissenschaftsrat 2014, S. 62 f.).

Auch außerhalb der ANKOM-Initiative bieten bereits zahlreiche Einrichtungen spezifische Beratungsleistungen für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten an, allen voran die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern. Um jedoch einen Nutzen erzielen und Redundanzen für die Ratsuchenden vermeiden zu können, bedarf es einer Form der Abstimmung zwischen den verschiedenen Anbietern. Zu empfehlen wären in diesem Sinne zum einen eine Verständigung zwischen Hochschule und Einrichtungen der beruflichen Bildung über die jeweiligen Kompetenzbereiche, sprich Schnittmengen und Abgrenzungen des beratungsrelevanten Wissens, zum anderen die Bewusstmachung eines wechselseitigen Nutzens sowie der Auf- bzw. Ausbau eines engmaschigen Informationsnetzwerks.

Hinsichtlich der Gestaltung von Informations- und Beratungsangeboten lassen die Ergebnisse der ANKOM-Begleitstudie allein keine Rückschlüsse auf verallgemeinerbare Erfolgsmerkmale und Qualitätsaspekte zu. Sie liefern jedoch Hinweise darauf, dass eine flexible Gestaltung z. B. über onlinebasierte Angebote sowie ausgeweitete Beratungszeiten notwendig ist, um der Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten den Zugang zu Beratungsangeboten zu erleichtern.

Literatur

BMBF (Hg.) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht, durchgeführt von Ramboll Management. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf [20.04.2015].

CHE (2015): Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Online unter: http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt [08.05.2015].

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Göbbels-Dreyling, B. (2014): Gastkommentar „Übergangsberatung". In: nfb (Hg.): Newsletter 01/ April2014. Berlin: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, S. 2. Online unter: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter_01_April_2014.pdf [20.04.2015].

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [20.04.2015].

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [20.04.2015].

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [20.04.2015].

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [20.04.2015].

Mucke, K./Kupfer, F. (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, Walburga Katharina u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 221–238.

nfb (Hg.) (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung und zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz. Berlin: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Online unter: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf [20.04.2015].

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

Wiesner, K.-M. (2015): Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule – Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie. In: bwp 2015/3, S. 19–22.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Ders. 3818–14. Darmstadt: Wissenschaftsrat.

Berufsbegleitende Studienkonzepte im MINT-Bereich – Die Verbindung beruflichen und akademischen Wissens als zentrale Herausforderung der Studiengangskonzeption

Christian Dittmann/Julia K. Gronewold

1 Forschungsbedarf im Feld des berufsbegleitenden Studiums

Im Kontext der Hochschulöffnung für Studierende des „3. Bildungsweges“, die ein Studium ohne Abitur auf Basis einer Berufsausbildung aufnehmen, steigt die Zahl berufsbegleitender Studienangebote. Mit Blick auf diese Zielgruppe verbinden sich mit der Implementierung berufsbegleitender Formate die Fragen, inwiefern eine Verbindung des beruflichen Erfahrungswissens der Studierenden mit wissenschaftlichem, akademischem Wissen in der Studiengangskonzeption intendiert ist und inwiefern dies in der Hochschullehre umgesetzt werden kann. Im Beitrag wird die Programmatik berufsbegleitender MINT-Studiengänge an (Fach-)Hochschulen analysiert. Im Ergebnis wird deutlich, dass die untersuchten Angebote zwar auf berufspraktische Anforderungen des zum Studienfach affinen Berufsfelds ausgerichtet sind, eine „echte“ Kombination von berufspraktischem Erfahrungswissen und akademisch-wissenschaftlichem Wissen jedoch nach wie vor eine Herausforderung bei der Konzeption berufsbegleitender Formate darstellt.

Mit dem Ausbau des Angebotes an berufsbegleitenden Studienangeboten bestehen neben dem formalrechtlichen Zugang nunmehr Möglichkeiten fürberuflich qualifizierte Studierende des 3. Bildungsweges, die ein Studium ohne Abitur und auf Basis einer Berufsausbildung aufnehmen, ein Studium parallel zu ihrer Berufstätigkeit zu realisieren. Forschungsbedarf besteht vor diesem Hintergrund im Zusammenhang mit der bisher nur marginal erforschten Einbeziehung von in der Berufsausbildung und -praxis erworbenem Wissen in die Studiengangskonzeption und die hochschuli-

sche Lehre: Potenziell bieten gerade berufsbegleitende Studiengänge den Studierenden des 3. Bildungsweges Möglichkeiten, ihr berufspraktisch erworbenes Erfahrungswissen theoretisch zu fundieren und kritisch zu reflektieren. Ansatzpunkt für diese Reflexionsprozesse sind die arbeitsbezogenen Erfahrungen aus der Praxis. Diese praxisbezogenen Problemstellungen und Herausforderungen können in Abgrenzung zu dem unmittelbaren Arbeitsgeschehen auf der Basis wissenschaftlicher Theoriebestände in strukturell-reflexiver und selbstreflexiver Perspektive bearbeitet werden. Auf diese Weise könnte die Verzahnung theoretischen Wissens und beruflichen Erfahrungswissens in berufsbegleitenden Studienmodellen zu einer systematischen, theoriegeleiteten Weiterentwicklung des beruflichen Wissensbestandes der Studierenden des 3. Bildungsweges beitragen (vgl. Meyer/Kreutz 2015; Zinn 2015). Um diese spezifische Wissenskombination in beruflichen Situationen einzusetzen, bedarf es der Reflexion jenes Wissens durch das Individuum im Sinne einer bewussten Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung der reflexiven Handlungsfähigkeit. Bislang liegen jedoch kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über den Transfer von Praxiswissen zwischen beruflicher Arbeitstätigkeit und berufsbegleitendem Studium (und umgekehrt) vor.

Bedarf an empirischen Bestandsaufnahmen und Analysen des Angebotsfeldes mit Blick auf die Einbeziehung des berufspraktischen Erfahrungswissens der Studierenden des 3. Bildungsweges besteht insbesondere für das berufsbegleitende MINT-Studium: Zum einen bestehen hohe fachliche Anforderungen und damit verbunden überproportional hohe Abbruchquoten in den MINT-Studienfächern (vgl. Heublein et al. 2012, S. 16). Erhebungen in den MINT-Branchen zeigen darüber hinaus, das gerade branchenspezifisch-technisches, berufsbezogenes Wissen, das in der Arbeit erworben und ausgebaut wird („Erfahrungswissen“, „High-Tech-Gespür“), im Hinblick auf die berufliche Entwicklung als besonders relevant eingeschätzt wird (vgl. Bauer et al. 2006, S. 28 ff.). Die Umsetzung berufspädagogischer Konzepte zu der Verbindung und Reflexion von Arbeitserfahrungen und Lernen (vgl. Müller 2015; Dehnbostel 2007) in berufsbegleitenden Studienmodellen könnte insofern dazu beitragen, das Studium an den Interessen und Anforderungen der Studierenden des 3. Bildungsweges auszurichten und dadurch ihren Studienerfolg zu erhöhen. Die Einbeziehung des beruflich erworbenen Wissens in die theoriebasierte Lehre, etwa durch den Einsatz von Reflexionsmodellen, die an Lernerfahrungen und -bedürfnissen von Berufserfahrenen orientiert sind, steht jedoch noch aus.

Zum anderen wird der Ausbau berufsbegleitender Studienmodelle, in denen berufliches Erfahrungswissen systematisch mit theoriebasierten Wissen verbunden wird, auch aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive für den MINT-Bereich gefordert. Die Forderung zu der Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte wird von Arbeitgeberseite im Zusammenhang mit dem Mangel an hochqualifizierten Fachkräften thematisiert (vgl. u. a. DIHK/HRK 2009; BDA 2009): Im Kontext der sich verändernden gesellschaftlichen Altersstruktur und sich wandelnden Qualifikationsanforderungen werden partielle Fachkräfteengpässe in einzelnen Qualifikationsbereichen prognostiziert (vgl. Kettler 2012, S. 135). Übereinstimmung besteht vor allem

im Hinblick auf einen zukünftigen Mangel an Hochqualifizierten (vgl. Vogler-Ludwig/Düll 2013; Kettler 2012; Helmrich et al. 2012). Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) stellt einen steigenden Bedarf an Akademikern der MINT-Fächer fest, der angesichts der Studierendenquoten dieser Fächer zukünftig nicht zu decken ist (vgl. Anger et al. 2013). Bei naturwissenschaftlich-technischen Produktionsbetrieben wird zudem für die nächsten zehn Jahre ein hoher Bedarf an Ingenieuren angenommen (vgl. BMBF 2012, S. 27 f.). Mit Blick auf den demografischen Veränderungsprozess ist also festzustellen, dass sich die Sicherung der Qualifikationsbedarfe im MINT-Bereich zukünftig nicht mehr ausschließlich über die Rekrutierung von Absolventen grundständiger Studiengänge bewältigen lässt. Vor diesem Hintergrund bietet das berufsbegleitende Studium für bereits im Unternehmen Beschäftigte aus Perspektive der Arbeitgeber Vorzüge gegenüber der Rekrutierung von Hochschulabsolventen (vgl. Hollmann/Moser/Werner 2010, S. 6).

In formeller als auch in struktureller Hinsicht ist jedoch zu konstatieren, dass die Entwicklung von fach- und zielgruppenspezifischen Angebotsstrukturen seit dem KMK-Beschluss 2009 noch nicht sehr weit fortgeschritten ist. Es gibt speziell im MINT-Bereich vergleichsweise wenige berufsbegleitend konzipierte Studiengänge, die Studierenden des 3. Bildungsweges offen stehen (vgl. Minks et al. 2011).

Vor diesem Hintergrund untersucht ein Team des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover im Rahmen Forschungsprojekts „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen MINT-Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“, welche Studienangebote für Studierende des 3. Bildungswegs im MINT-Bereich angeboten werden und inwiefern in diesen Studiengängen eine Verbindung des beruflichen Erfahrungswissens der Studierenden mit wissenschaftlichem, akademischem Wissen in der Studiengangskonzeption intendiert ist und umgesetzt wird. Den Untersuchungsgegenstand bilden ausschließlich Bachelorstudiengänge, die neben dem Beruf und nach dem Abschluss einer Berufsausbildung studierbar sind, wobei duale ausbildungsintegrierende Studiengänge unberücksichtigt bleiben. Im folgenden Abschnitt werden vorläufige Erkenntnisse des Projektes im Hinblick auf den Bestand (2) sowie die programmatische Ausrichtung auf die berufliche Praxis (3) berufsbegleitender Studienformate im MINT-Bereich analysiert. Abschließend werden die Intentionen der Anbieter berufsbegleitender Studienformate im Hinblick auf ihre tatsächliche Umsetzung in Studiengangskonzeption und -praxis kritisch reflektiert (4).

2 Bestandsaufnahme: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Bereich

Die existierenden branchenbezogenen Qualifizierungswege und Übergänge zwischen den Bildungssektoren sind komplex, intransparent und teilweise in unterschiedlichen Bundesländern durch divergierende Gesetzgebungen gekennzeichnet. Daraus resultieren formalrechtliche Barrieren, die die Beteiligung und den Erfolg

der (potenziellen) Studierenden des 3. Bildungsweges erschweren (vgl. Dittmann/Kreutz/Meyer 2014; Freitag 2012; Meyer 2012). Bspw. ist das für die Zulassung zu einem Bachelorstudium relevante Kriterium der „fachlichen Affinität“ von Ausbildungsberuf und Studiengang weder durch die KMK noch in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt. In der Folge finden sich eindeutige Bestimmungen, die die Zulassung von Ausbildungsabschlüssen zu einem Studiengang festlegen, in der Regel nur in der Studien- oder Prüfungsordnung des jeweiligen Studienganges. Potenziell Studierende des 3. Bildungsweges, die nach der Ausbildung ein berufsbegleitendes Studium aufnehmen wollen, müssen einen hohen Rechercheaufwand betreiben, um Studiengänge zu identifizieren, die auf Grundlage ihrer Ausbildung für sie geöffnet sind. Berufsbegleitende Studiengänge anhand der auf die zeitliche Organisation bezogenen Studiengangsbezeichnung des jeweiligen Anbieters (d. h. „berufsbegleitend“, „berufsintegrierend“, „in Teilzeit“) zu differenzieren, ist ebenfalls problematisch: Die von Hochschulen als „berufsbegleitend“ gekennzeichneten MINT-Studiengänge beziehen sich auf Modelle, die sich in der räumlichen, zeitlichen und finanziellen Organisation des Studiums teils erheblich unterscheiden (vgl. Wolter et al. 2014a, S. 19 ff.).

Im Hinblick auf vorliegende Erkenntnisse über Art und Ausgestaltung des Angebotsfeldes im Bereich der MINT-Fächer ist zunächst festzuhalten, dass in einigen Veröffentlichungen der letzten Jahre das berufsbegleitende Studienangebot teilweise erhoben wird (vgl. u. a. Duong/Püttmann 2014; Freitag 2012; Minks et al. 2011). Jedoch mangelt es an differenziert-vergleichenden, fach- und branchenspezifischen Bestandsaufnahmen von zueinander affinen, beruflichen und hochschulischen Bildungsangeboten und entsprechenden Qualifizierungsabschlüssen. Vorliegende Erkenntnisse beziehen sich überwiegend auf die strukturelle Durchlässigkeit der Systeme Berufsbildung und Hochschulbildung insgesamt (vgl. u. a. Frommberger 2012; Meyer 2012, Rauner 2010). Bis dato vorliegende Erhebungen und Analysen des Studienangebotes werden dagegen nur vereinzelt in Beziehung zu Strukturen, Branchen und Berufsfelder der Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung gesetzt. Analysen des Angebotes orientieren sich zudem überwiegend nicht an branchenspezifisch erhobenen Zahlen zur Bildungsbeteiligung, an vergleichenden Erhebungen über Angebots- und Nachfragestrukturen von Betrieben, Hochschulen und berufstätigen Studierenden sowie an systematisch aufgearbeiteten Informationen über formelle, strukturelle und soziale Barrieren, die die Beteiligung und den Erfolg dieser erschweren (vgl. Freitag 2012, S. 12 ff.).

Zu der Bestandsaufnahme wurden im o. g. Forschungsprojekt berufsbegleitende Bachelorstudiengänge für naturwissenschaftlich-technische Berufsgruppen systematisch erfasst und analysiert. Dazu wurden in der Zeitspanne von Juni bis September 2014 insgesamt vier Aus- und Weiterbildungsdatenbanken ausgewertet: Der „Hochschulkompass“ der HRK, die Datenbank „studieren.de“, die Datenbank „berufsbegleitend-studieren.de“ und die „Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen“

(ZFH)[1]. Es wurden Studienangebote von Hochschulen und Universitäten mit dem Abschluss Bachelor of Science (B. Sc.) und Bachelor of Engineering (B. Eng.) berücksichtigt. In weiteren Rechercheschritten wurden diese in ihrer fachlichen Ausrichtung unterschieden und einer der festgelegten Studienfachgruppen und -bereiche nach der Systematik des Statistischen Bundesamtes (2013) zugeordnet.

Stand Frühjahr 2015 konnten insgesamt 78 Studiengänge für den MINT-Bereich identifiziert, die berufsbegleitend studierbar und für Studierende des 3. Bildungswegs geöffnet sind. Als Anbieter dieser Studiengänge treten überwiegend (Fach-) Hochschulen auf. Lediglich drei Studiengänge (4 %) werden an staatlichen Universitäten angeboten. Gemäß der Systematik des Statistischen Bundesamtes (Destatis 2013) lässt sich die Mehrheit der recherchierten Studiengänge (auf fachlicher Ebene) den Ingenieurswissenschaften zuordnen. Innerhalb der ingenieurwissenschaftlichen Fachgruppe überwiegen Studiengänge im Studienbereich Maschinenbau/ Verfahrenstechnik, der Elektrotechnik und des Wirtschaftsingenieurwesens. Innerhalb der naturwissenschaftlichen Fachgruppe dominieren Studiengänge aus dem Bereich Informatik. Insgesamt können 81 % der naturwissenschaftlichen Studiengänge diesem Bereich zugerechnet werden. „Klassische" naturwissenschaftliche Studiengänge wie Chemieingenieurwesen, Biologie, Physik, Pharmazie oder Mathematik werden nur vereinzelt berufsbegleitend angeboten.

Konzeptionsformen berufsbegleitender Studiengänge unterscheiden sich in der Praxis zwischen Präsenz- und Fernstudiengängen. Dazwischen lassen sich Mischformen erkennen. Berufsbegleitende Studiengänge werden unabhängig von ihrer organisatorischen Ausgestaltung in der Regel mit verschiedenen Formen des E-Learning bzw. des Blended Learning verbunden. Verschiedene Konzeptions- und Organisationsformen werden miteinander kombiniert. Die Bezeichnung dieser Studiengänge durch die Hochschulen folgt keiner ausgewiesenen Systematik: Teilweise werden Studienangebote mit einem vergleichsweise hohen Anteil von Präsenzphasen (bspw. jedes zweite Wochenende) als „Fernstudiengang" deklariert. Gleichzeitig finden sich Studiengänge, die mit einem marginalen Präsenzstundenanteil pro Monat als „Präsenzstudiengang" ausgewiesen werden.

3 Berufspraktische Ausrichtung in berufsbegleitenden MINT-Studiengängen

In Bezug auf die berufspraktische Ausrichtung berufsbegleitender MINT-Studiengänge stellt Reflexion einen wesentlichen Faktor dar, um theoretisch gewonnenes Wissen mit praktischem Erfahrungswissen in Beziehung zu setzen (vgl. Meyer/

1 Stand Dezember 2014 umfasst der Hochschulkompass 17.809 Studienangebote (Bachelor und Master) an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen. Studieren.de wird von der xStudy SE angeboten und führt zum selben Zeitpunkt 17.546 Studiengänge. Berufsbegleitend-studieren.de der targroup Media GmbH beschränkt ihre Datenbank überwiegend auf Studiengänge privater Hochschulen. Die ZFH ist eine Einrichtung der Länder Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland und listet Fernstudiengänge an Hochschulen dieser Länder.

Müller 2014; Müller 2015). Für die Verknüpfung von Theorie und Praxis spielt daher der bewusste Rückgriff auf das Erfahrungswissen – im Sinne einer intendierten Reflexion der berufspraktischen Erfahrungen auf Basis theoretischer Erkenntnisse – für berufserfahrene Studierende des 3. Bildungsweges eine zentrale Rolle: Für diese Zielgruppe es wichtig, dass die Praxisperspektive nicht unverbunden neben den theoretisch orientierten Veranstaltungen steht, sondern in angemessener Weise reflektiert und dadurch inhaltlich sowie methodisch an die Studienanforderungen anschlussfähig gemacht werden (vgl. Wolter et al. 2014b, S. 26). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Berufsorientierung, verstanden als eine Steigerung der individuellen Beruflichkeit (vgl. Meyer 2012, 2014) mit dem Ziel der Erweiterung der beruflichen Kompetenz und des beruflichen Wissens, als zentrales Ziel berufsbegleitender Studiengänge dar. Berufsbegleitende Studiengänge würden entsprechend einer so verstandenen Berufsorientierung didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung wie z. B. Handlungs- und Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung aufweisen.

Zu der vertiefenden Analyse der berufspraktischen Ausrichtung der untersuchten MINT-Studiengänge wurden die Studienordnungen, Studiengangsbeschreibungen sowie Modulhandbücher des Wintersemesters 2014/15 und des Sommersemesters 2015 von insgesamt acht berufsbegleitenden Studiengängen im MINT-Bereich analysiert. Darüber hinaus wurden vierzehn leitfadengestützte Interviews[2] mit Studiengangskoordinatoren und Lehrenden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2002). Ziel der Inhalts- und Dokumentenanalyse ist es, zu prüfen, inwiefern in den Studiengängen eine theoretisch fundierte Verbindung von Konzepten und Modellen der wissenschaftlichen Wissensvermittlung mit berufspraktischem Wissen und Können – im Sinne der oben beschriebenen Berufsorientierung – intendiert ist. Daneben wurden durch die Interviews Daten zu der methodischen und didaktischen Vorgehensweise generiert[3]. Es wird analysiert, inwiefern in der konkreten methodisch-didaktischen Umsetzung bewusst auf das berufspraktische Wissen und Können der berufsbegleitend Studierenden des 3. Bildungsweges zurückgegriffen und mit wissenschaftlichem Wissen verbunden wird.

Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt, dass die Informationsmaterialien (bspw. Studiengangsbeschreibungen und Informationsbroschüren) sowie die Modulhand-

2 Der Gegensatz zwischen der aus forschungspraktischer Sicht formalen Situation des Interviews und erwünschter Offenheit wurde durch eine leitfadengestützte Gesprächsstrategie (vgl. u. a. Gläser/Laudel 2009) aufgehoben, die sowohl auf die subjektive Problemsicht als auch auf die im Vorfeld erstellten Fragestellungen und Erkenntnisinteressen abzielen. Die Zentrierung der Fragestellungen auf die Studiengangskonzeption bzw. die Methodik und Didaktik der Hochschullehre bedingen gleichzeitig die Reflexion der eigenen Rolle innerhalb der Hochschulverwaltung und der Lehre der Befragten. Forschung ist in diesem Fall gleichzeitig Reflexionsanlass, was bei der Analyse zu berücksichtigen ist (vgl. Meyer/Müller 2014).

3 Die Interviews und Dokumente werden mittels eines induktiven Analyseverfahrens (Strukturierung) inhaltsanalytisch ausgewertet. Durch induktive Kategorienbildung werden einzelne Textpassagen im analysierten Material zu thematischen Sequenzen geordnet (Kategorisierungsebene 1 – Strukturierung). Im Anschluss daran werden innerhalb der thematischen Sequenzen verallgemeinerbare Muster expliziert (Kategorisierungsebene 2 – Explikation) (vgl. Mayring 2002).

bücher und Prüfungsordnungen der beforschten MINT-Studiengänge i.d.R eine deutliche Orientierung hinsichtlich einer berufspraktischen Ausrichtung der Studiengänge aufweisen. Als Zielformulierung sollen Studierende u.a. „Arbeitsprozesse systematisch definieren, kritisch analysieren und nachhaltig gestalten" (Auszug Informationsbroschüre) können. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass der Lehrstoff gemeinsam mit Wissenschaftlern und Fachleuten aus der jeweiligen Branche entwickelt wurde (vgl. ebd.). Zudem ist die Erarbeitung des Lehrstoffs „an den Erfordernissen der Praxis" (ebd.) orientiert und berücksichtigt die „zentralen Aspekte des Berufsfeldes" (ebd.). Wortlaute wie *nachhaltiges Gestalten*, der *Bezug zum Arbeitsprozess* und der Verweis auf die Einbeziehung von *Fachleuten der Branche* sowie der Hinweis, dass der Studiengang *sich an den Erfordernissen der Praxis* ausrichtet und darüber hinaus *die zentralen Aspekte des Berufsfeldes* Berücksichtigung finden, können als Hinweise gewertet werden, dass „eine zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre" (Meyer/Kreutz 2015, S.164) in diesen Formaten intendiert ist. Dieses Erfordernis ist faktisch in den Programmatiken berufsbegleitender MINT-Studiengänge aufgenommen.

Es lässt sich also zunächst festhalten, dass berufliche Kompetenzen und berufliches Wissen in den Dokumenten zu den untersuchten Studiengängen aufgegriffen werden. Allerdings zeigen die Formulierungen *systematisch definieren* und *kritisch analysieren* auch deutlich an, dass die akademisch-theoretische Zielorientierung nicht verworfen wird. Es wird demnach versucht, dem Bedarf nach einer konkreten Verzahnung, bzw. der ganzheitliche Betrachtung beider Wissenssysteme (Hochschulbildung und berufliche Bildung), nachzukommen, wie dies bspw. seitens des Wissenschaftlichen Beraterkreises (2014) gefordert wird.

Die Ausrichtung auf die Praxis und die Verknüpfung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen zeigt sich teilweise schon in den Informationsmaterialien und den öffentlichen Handreichungen zu dem jeweiligen Studiengang. Explizit wird u.a. der Begriff der *beruflichen Kompetenz* herausgestellt:

> *„Die Studierenden können primär (...) Kommunikationsnetzwerke planen, analysieren und betreiben. Sie beherrschen den Umgang mit entsprechenden Geräten verschiedener Hersteller. Die Studierenden sind in der Lage, sich interne und externe Ressourcen zu erschließen, mit Fachleuten zusammen zu arbeiten und passende Problemlösetechniken einzusetzen. [...] Sie kennen* ***Methoden zum Ausbau und Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen****" (Auszug Modulhandbuch; Hervorhebung durch die Autoren).*

Die Formulierung, dass die Studierenden *Methoden zum Ausbau und zu der Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen* kennen, verdeutlicht die starke Orientierung an berufspraktischen Zielen; wobei die Begriffe *Ausbau* und *Entwicklung* gleichzeitig eine Art Meta-Methode (Lernen von Kompetenzentwicklung) implizieren, welche eher dem wissenschaftlich orientierten Modus der Hochschullehre zu geordnet werden kann. Das *Beherrschen des Umgangs mit Geräten* und das *Zusammenarbeiten mit Fachleuten* zeigen wiederum einen deutlich berufspraktischen Bedarf an. Begriffe wie *Planen* und *Analysieren*, die bspw. auch in Lernfeldbeschreibungen für Berufs-

ausbildungen (z. B. Ausbildung zum Elektroniker) benutzt werden, der Verweis auf den Einsatz von *passender Problemlösetechnik* sowie *das Veröffentlichen und Präsentieren von Arbeitsresultaten* deuten auf die bewusste Verbindung von theoretisch-akademischen mit berufspraktischen Zielsetzungen hin. Grundsätzlich ist jedoch hierbei kritisch zu betrachten, dass die Verwendung des Begriffs *berufliche Kompetenz* ohne berufspädagogische Fundierung erfolgt und auch keine andere Definition zugrunde gelegt wird. Weder folgt ein Rückgriff bspw. auf die umfassende berufliche Handlungskompetenz (vgl. Dehnbostel 2007) noch auf die Strukturmerkmale beruflichen Wissens (vgl. Meyer/Kreutz 2015) oder die Bedeutung von Selbststeuerung und Reflexion, um den Begriff der *beruflichen Kompetenz* konkret werden zu lassen. Eine theoretisch fundierte Konkretisierung ist hier jedoch erforderlich, wenn es faktisch zu einer Förderung bzw. Entwicklung von o. g. Beruflichkeit kommen soll. Dass dies ein ausgewiesenes Ziel ist, zeigt folgender Auszug aus einer Bachelorprüfungsordnung:

> *„Inhalt und Aufbau des Studiums [werden] unter Berücksichtigung der fachlichen und hochschuldidaktischen Entwicklung und der Anforderungen der beruflichen Praxis geregelt" (Auszug Bachelorprüfungsordnung).*

Hier zeigt sich, dass eine wissenschaftlich begründete, performante Ausübung der Kompetenz in der beruflichen Praxis angestrebt wird. Es kann konstatiert werden, dass die programmatische Ausgestaltung der recherchierten Studiengänge in ihrer praktischen Konkretisierung von den öffentlich einsehbaren Ausschreibungen abweichen bzw. Begrifflichkeiten verwendet werden, die jegliche theoretische Fundierung entbehren. Dies ist allerdings abhängig von Studienfach, Eingangsvoraussetzung oder dem Profilanspruch der jeweiligen anbietenden Hochschule. Somit zeigen sich z. T. diskrepante Konstellationen zwischen Studienprogramm und strukturell-organisatorischer Ausgestaltung.

Die konzeptionelle Verankerung der berufspraktischen Ausrichtung im Sinne eines ausgewiesenen Praxisbezugs kommt darüber hinaus nicht nur in den Informationsbroschüren, den Prüfungsordnungen sowie den Modul- und Studiengangshandbüchern zum Ausdruck, sondern auch im Selbstverständnis der Studiengangskoordinatoren und Lehrenden:

> *„Ich setze immer eigentlich das Werkzeug in den Vordergrund, sozusagen als Instrument, um Wissen zu transportieren, sowohl bei der Programmierung, als auch beim Prozessmanagement. Es geht bei mir immer in der Regel um Werkzeuge, um Tools, um Instrumente, die ich nutze, um Problemgegenstände aus der Realität zu lösen. So, das ist im Prinzip durchgängig durch alles. Das Ganze wird dann didaktisch so ein bisschen gerahmt durch Case-Studies, also Beispiele, Exemplare, die das lehren. Sehr viele Fallstudien, die die Studierenden auch zu Hause machen müssen. Dass die im Prinzip dann auch wirklich Handlungsketten ausführen und somit den Wissenstransfer hinkriegen" (Auszug Interview Dozent).*

Der enge Bezug der Studieninhalte zu der beruflichen Praxis ist für die Zielgruppe der beruflich qualifiziert Studierenden des 3. Bildungswegs besonders wichtig, da für sie die direkte Anwendung des neuen Wissens im Vordergrund steht (vgl. Wolter 2014b). Die Erfahrungen der beruflich qualifiziert Studierenden stellen sich insofern als Wissensquelle dar (vgl. Dick 2010, S. 17), die von den Lehrenden als Option genutzt werden kann, um den Wissenstransfer in die Praxis zu ermöglichen. Dies stellt jedoch offenbar auch die Lehrenden vor Herausforderungen in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten und eine stärkere Wissens- und Fähigkeitsorientierung:

> *„Die haben halt gelernt Kabel zu ziehen und wenn da Programmierung steht, dann wollen die sofort etwas tippen. Die sind halt sehr fertigkeitsorientiert. Diese Fähigkeitsorientierung muss man dann ein bisschen nachschleifen. Das kommt im Laufe des Studiums, dass die überhaupt ein Buch in die Hand nehmen. Also das ist im Prinzip noch eine der größten Herausforderungen, die prompt zum Lesen zu bringen“ (Auszug Interview Dozent).*

Für die theoriegeleitete Reflexion beruflicher Praxis bedarf es allerdings einer ausgeprägten Reflexionsfähigkeit seitens des Lehrpersonals. Die Praxiserfahrung der Studierenden gilt es als Gegenstand der Lehr-Lerninteraktion zu betrachten (vgl. Meyer/Kreutz 2015, S. 172). Insgesamt kann festgestellt werden, dass den Studiengangskoordinatoren und Lehrenden die Ausrichtung des Studiums auf die Erfordernisse der beruflichen Praxis offenbar bewusst ist: Die Analyse der Interviews zeigt, dass sie versuchen, die in den Modul- und Studiengangshandbüchern angelegten Ziele und Vorsätze in der Lehr- und Lernpraxis der Hochschulen umzusetzen. Es wird bspw. zum Ausdruck gebracht, dass es in berufsbegleitenden Studiengängen eben nicht nur um die Vermittlung von reinem Fach- und Theoriewissen gehen dürfe, sondern dass vielfältige Schnittmengen zu anderen Fachbereichen existieren und darüber hinaus auch fachübergreifendes sowie prozessbezogenes Metawissen gelehrt werden solle:

> *„Ohnehin ist unser Ansatz nicht der, das wir uns alleine nach den Spezialisten richten. Sehen sie zum Bespiel diesen Studiengang hier, (...), da ist zwar der Kern die (...) [nennt das Fachgebiet des Studiengangs] aber wir gehen doch ganz bewusst darüber hinaus, da sehen sie zum Beispiel Prozessmanagement, Einkauf, Logistik. Da sehen sie Mitarbeiterführung, Organisation, Schlüsselqualifikation, da sehen sie wissenschaftliches Arbeiten und irgendwo gibt es auch noch was anderes“ (Auszug Interview Koordinator).*

Wie jedoch diese besondere Herausforderung in der Lehr-Lern-Praxis der jeweiligen Hochschule umgesetzt werden soll, welche Lehr-Lernformen dazu notwendig und sinnvoll sind, bleibt weitestgehend offen. Entsprechend stellt sich die Forderung nach der Entwicklung und Implementierung von didaktischen Modellen für die Zielgruppe der beruflich qualifiziert Studierenden (vgl. Meyer/Kreutz 2015) als zentraler Faktor für das Bestehen berufsbegleitender Studienformate dar. Für Hochschulen bedeutet dies einen Paradigmenwechsel, der es erfordert, berufliche und hochschulische Bildung als Gesamtkonzept zu verstehen (vgl. Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014). Für die Hochschulen ist insofern mit der Implementierung be-

rufsbegleitender Studienangebote auch die Aufforderung verbunden, sich für die neuen Zielgruppen zu öffnen, das Studium zu flexibilisieren und sich auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel auszurichten (vgl. Banscherus 2010).

4 Fazit und Ausblick

Die Analyse der berufsbegleitenden MINT-Studienformate hat *erstens* gezeigt, dass die Verzahnung beruflich erworbener Erfahrungen mit hochschulischen Lerninhalten und -prozessen in den MINT-Fächern ausdrücklich intendiert ist: Die Verbindung wissenschaftlich-theoriebasierten Wissens und mit beruflichem Erfahrungswissen über hochschulische Lehr-Lernmethoden ist Ziel der anbietenden Hochschulen im MINT-Bereich. Die analysierten Dokumente und Studiengangsbeschreibungen sowie die Auswertung der Experteninterviews belegen, dass seitens der Hochschulen bei der Studiengangskonzeption eine wechselseitige Reflexion von beruflichen Erfahrungen und Wissensbeständen und an der Hochschule erworbenem Wissen durch die Studierenden des 3. Bildungswegs vorgesehen ist. Auf diese Weise sollen neue Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge und damit auch eine neue Art des lernortübergreifenden Kompetenzerwerbes entstehen.

Die Analyse zeigt jedoch *zweitens*, dass mit der *Umsetzung* dieser intendierten Verknüpfung große Herausforderungen für die anbietenden Hochschulen verbunden sind. Konzeptionell, didaktisch und organisatorisch sind neue bzw. modifizierte Formate zu entwickeln, die jenseits der programmatischen Ausrichtung eine vertiefende und berufsspezifische Verzahnung von berufspraktischen Erfahrungen mit dem an der Hochschule erworbenem Wissen ermöglichen. Hierbei geht es vor allem darum, Inhalte des Studiums an bestehendes berufspraktisches Erfahrungswissen anzuknüpfen. Der reflektierte und praxisbezogene Umgang mit dem erworbenen, theoretischen Wissen kann ein zentraler Bestandteil der Studiengangsgestaltung sein. Dahingehende didaktisch-curriculare Gestaltungsmöglichkeiten werden in den analysierten Formaten allenfalls in der Programmatik angedeutet.

Forschungsbedarf besteht in diesem Zusammenhang darüber hinaus mit Blick auf die sich ausdifferenzierenden Zielgruppen berufsbegleitender Studienformate, die auch in den hier analysierten Studiengängen noch zu wenig Berücksichtigung finden: Bestehende Unterschiede im Hinblick auf das Alter, in Bezug auf vorausgehende Abschlüsse und Lernerfahrungen, hinsichtlich der familiären Situation oder der Studienfinanzierung lassen Hürden und Anforderungsstrukturen für berufstätige Studierende des 3. Bildungsweges, insbesondere in technischen Fächern erkennen (vgl. u. a. Maertsch/Voitel 2013; Zinn 2012). Die analysierten Formate scheinen hierfür noch keine Lösungen bereit zu halten. Daraus ergeben sich neben der Einbeziehung von berufspraktischen Erfahrungen weitere Anforderungen an die Hochschullehre sowie die konzeptionelle, didaktische und organisatorische Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studiengängen.

Literatur

Anger, C./Demary, V./Koppel, O./Plünnecke, A. (2013): MINT-Frühjahrsreport 2013. Innovationskraft, Aufstiegschance und demografische Herausforderung. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Online: http://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-vera-demary-oliver-koppel-axel-pluennecke-mint-fruehjahrsreport-2013-111714 [02.06.2015].

Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München: Beltz Juventa, S. 221–238.

Bauer, H. G./Böhle, F./Munz, C./Pfeiffer, S./Woicke, P. (2006): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hochtechnisierten Arbeitsbereichen. Aktualisierte und ergänzte Fassung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2012): Perspektive MINT. Wegweiser für MINT-Förderung und Karrieren in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Bonn, Berlin.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (BDI) (Hg.) (2009): Beschluss des gemeinsamen Präsidiums von BDA und BDI. Bildung schafft Zukunft – 4 Forderungen der Wirtschaft für moderne und wettbewerbsfähige Hochschulen. Online: http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf/$file/Beschluss_Hochschulpolitik.pdf [17.03.2015].

Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK)/Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2009): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Online: http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/positionen/mehr-durchlaessigkeit-zwischen-beruflicher-und-hochschulbildung [Stand: 01.04.2015].

Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 1 (2010), S. 13–25.

Dittmann, C./Kreutz, M./Meyer, R. (2014): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2014) 26, S. 1–26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf [Stand: 20.05.2015].

Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Arbeitspapier Nr. 177. Online: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf [02.06.2015].

Freitag, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Arbeitspapier Nr. 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf [31.01.2015].

Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschule (Dritter Bildungsweg) – Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2012) 2, S. 169–193.

Gläser, J./Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Springer.

Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M. I. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BIBB REPORT. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 18 (2012), S. 1–16.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [31.01.2015].

Hollmann, C./Moser, J./Werner, D. (2010): KMU-MINT: Dualer MINT-Studiengang. Modul: Personalentwicklung. Instrument: Duales MINT-Studium. Entwickler: IW Köln. Online: http://www.rkw-fachkraefteportal.de/fileadmin/media/Projektwebsites/Mint-Fachkraefte/Dokumente/Personalentwicklung/Duales_Studium.pdf [31.05.2015].

Kettler, A. (2012): Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Maertsch, K./Voitel, M. (2013): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifiziert Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 49–66.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschule als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2012) 23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf, [30.01.2015].

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik– online, Ausgabe 27, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf [19.06.2015].

Meyer, R./Kreutz, M. (2015): Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungsweges. In: Dietzen, A./Powell, J. J. W./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 160–176.

Meyer, R./Müller, J. K. (2014): Forschung als Reflexionsanlass und Beitrag zur Organisationsentwicklung. In: Antoni, C. H./Friedrich, P./ Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (Hg.): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden: VS Springer, S. 179–195.

Müller, J. K. (2015): Reflexion als Voraussetzung für Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der wissensintensiven Arbeit. Detmold: Eusel.

Minks, K.-H./ Netz, N./ Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Stand: 20.04.2015].

Pätzold, G. (2011): Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Statt institutioneller Differenzierung Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2011) 4, S. 481–498.

Rauner, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. In: A+B Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung (Hg.): A+B Forschungsberichte, 7 (2010), S. 1–25.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/wissenschaft-hochschule.html#c7824 [04.05.2015].

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Wiesbaden.

Vogler-Ludwig, K./Düll, N. (2013): Arbeitsmarkt 2030. Eine strategische Vorausschau auf Demografie, Beschäftigung und Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wolter, A./Kamm, C./Lenz, K./Renger, P./Spexard, A. (2014a): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. Online: http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Duales_Studium_WEB.pdf [02.06.2015].

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014b): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, (2014) 4, S. 8–39.

Zinn, B. (2015): Erkenntnistheoretische Überzeugungen im Bezugsfeld von theoretisch-systematischem Wissen und Erfahrungswissen. In: Dietzen, A./Powell, J. J. W./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 322–337.

Zinn, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108 (2012) 2, S. 274–290.

Das Duale Studium. Entwicklungen und Erfahrungen zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung

Dietmar Frommberger/Karoline Hentrich

1 Einleitung

Der vorliegende Sammelband thematisiert den 3. Bildungsweg, das heißt, den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird dieser Bildungsweg bereits seit den 1960er Jahren diskutiert, angeschoben durch die Arbeiten von Herwig Blankertz (1969, 1963). Über viele Jahrzehnte hinweg galt dieser Bildungsweg als Maßstab für die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Denn, so die berufsbildungstheoretische Argumentation, auch im Rahmen der Berufsbildung könnten grundsätzlich zusätzliche schullaufbahnbezogene Berechtigungen und damit solche Kompetenzen erworben werden, die als allgemein bildende Art verstanden werden. Die Verleihung schulischer Berechtigungen, etwa verbunden mit der Hochschulreife, könnten nicht allein den allgemein bildenden Institutionen und dem dort vermittelten Inhaltskanon vorbehalten werden. Auch berufsfachlich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse könnten prinzipiell eine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Bildung (und Studierfähigkeit) sei primär eine formale Kategorie, die natürlich an Fachinhalte gebunden ist, berufsbezogene Fachinhalte hierfür aber nicht ausschließt (vgl. Blankertz 1963; Kutscha 1989).

Diese berufsbildungstheoretische Begründung war in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren einer (zum Teil) massiven Kritik und Konfrontation ausgesetzt, insbesondere seitens der arbeitgebernahen Interessenvertretungen. Heute hat sich diese Argumentation durchgesetzt. Es gibt einen großen bildungspolitischen Konsens. Zumindest öffentlich werden kaum mehr Zweifel formuliert. Insbesondere im Zuge der Bemühungen um die Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung, der Szenarien um den Fachkräftebedarf und der Diskurse um die Förderung der Durchläs-

sigkeit und Chancengleichheit ist dieser Weg in den letzten 15 Jahren in Deutschland mit hoher Intensität ausgebaut worden.

Und die aktuellen Entwicklungen gehen mit großen Schritten voran. Es wird im Zusammenhang mit dem 3. Bildungsweg nicht mehr nur der Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung thematisiert. Vielmehr wird in verschiedenen Zusammenhängen, zum Beispiel im Rahmen der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens, gar von der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung ausgegangen. Es geht also nicht mehr allein um Ansätze der vertikalen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, sondern um Ansätze der horizontalen Verbindung zwischen diesen verschiedenen Bildungsteilbereichen.

Der Ansatz des Dualen Studiums ist ein Beispiel für diese Entwicklungen. Das Duale Studium wird immer beliebter. Deswegen soll es hier thematisiert werden. Wir werden dieses Beispiel systematisch in die Entwicklungen zur Differenzierung von Bildungssystemen einordnen (Kapitel 2), den aktuellen Bedeutungsumfang und quantitative Entwicklungen aufzeigen (Kapitel 3), um schließlich in den Abschlussüberlegungen (Kapitel 4) mit Nachdruck den Entwicklungs- und Forschungsbedarf zu kennzeichnen.

2 Eine Einordnung: Das Duale Studium im Kontext nationaler und internationaler Weiterentwicklungen von Bildungsteilsystemen

Mit einem Dualen Studium werden hochschulische und berufliche Bildungsprozesse verbunden. Es gibt sehr unterschiedliche Modelle des Dualen Studiums (vgl. hierzu Kapitel 2). In Deutschland wurden duale Studienprogramme zum ersten Mal in den 1970er Jahren durch die damaligen Berufsakademien in Baden-Württemberg (heute: Duale Hochschule Baden Württemberg) flächendeckend angeboten. Das damalige Modell der Berufsakademien in Baden-Württemberg wurde auch als Sandwich-Modell bezeichnet (vgl. Zabeck/Deißinger 1995), und zwar aufgrund des regelmäßigen Wechsels zwischen zwölf Wochen Theorie und zwölf Wochen Praxis. Praxis meint hier betriebliche Praxis, in der Regel auf der Basis eines Ausbildungsvertrages gemäß Berufsbildungsgesetz. Die Ausbildungsinstitution Berufsakademie setzte sich in den Folgejahren bundesweit durch, in den verschiedenen Bundesländern wurden vermehrt Berufsakademien gegründet und duale Ausbildungsprogramme angeboten. In den meisten Bundesländern besitzen die Berufsakademien mittlerweile den Hochschulstatus und sind dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet.

Der Ansatz der Berufsakademien, also die Verbindung höherer beruflicher respektive hochschulischer Bildung mit betrieblich-beruflicher Erfahrung und Ausbildung, ist von anderen privaten, staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen über-

nommen und in vielfältiger Form weiterentwickelt worden. Neben Fachhochschulen und Berufsakademien bieten inzwischen auch einige Universitäten duale Studiengänge an (vgl. Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014). Insgesamt nehmen die Angebote bundesweit deutlich zu (vgl. Kapitel 2). Auch im internationalen Vergleich, insbesondere in Europa, sind zunehmend Angebote zur Verbindung der betrieblichen Lehre mit einem Hochschulstudium zu finden („Higher-Apprenticeship"; vgl. McLaughlin/Mills 2011; Dolphin/Lanning 2012). In Deutschland subsumieren wir solche Ansätze dem Konzept des „Dualen Studiums".

Die Angebote zur Verbindung akademischer und beruflicher Bildung werden darüber hinaus immer vielfältiger (vgl. Kapitel 2), auch deswegen, weil in den Hochschulen vermehrt neue Zielgruppen in den Blick genommen werden, speziell die beruflich qualifizierten Personen. Diese werden als „nicht traditionell Studierende", „nicht regulär Studierende" (vgl. Hanft/Knust 2007) und „non-traditionals", „adult students" oder auch „mature students" (vgl. Schuetze/Slowey 2002) gekennzeichnet. In diese Zielgruppe fallen „Weiterbildungsstudierende", also insbesondere solche Personen, die nach oder während einer Zeit der Berufstätigkeit an die Hochschulen wechseln. Wie international-vergleichende Untersuchungen zeigen, ist die Rate der Studierenden aus dem Segment der „non-traditionals" in Deutschland relativ gering (vgl. HIS 2008). Dies wird zum Anlass genommen, die Öffnung der Hochschulen mit breiter bildungspolitischer Unterstützung voranzutreiben. In den letzten Jahren fanden weitgehende Veränderungen der hochschulrechtlichen Zugangsregeln und hochschulischen Zulassungsmodalitäten statt (vgl. KMK 2014), die in diversen Entwicklungsprogrammen (z. B. „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung"; „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") erprobt wurden. Auch der Wissenschaftsrat (2014) hat hierzu eine Empfehlung formuliert.

Ein wichtiger Grund für die wachsende Bedeutung dualer Studienformate liegt in den Bemühungen zur Verbindung allgemeiner bzw. akademischer Lernprozesse und betrieblicher bzw. beruflicher Erfahrungen und Qualifizierung. Für die Form der beruflichen Bildung, die im Sekundarstufen-II-Bereich oder im postsekundären Bereich liegt, ist diese Verbindung mit der akademischen Bildung eher ungewöhnlich (gewesen).[1] Für den Bereich der Hochschulbildung (insbesondere für die Uni-

1 Allein schon die Verbindung der beruflichen Ausbildung (Sek. II) mit der allgemeinen Bildung (Sek. II) zum Zwecke des Erwerbs additiver oder integrativer „Doppelqualifikationen" (berufsqualifizierender Abschluss + Abitur), ausprobiert in groß angelegten Modellprogrammen (vgl. Dauenhauer/Kell 1990), stieß in den 1970er und 1980er Jahren in der BRD auf große Ablehnung (im Gegensatz zur Situation in der DDR). Heute hingegen gewinnen auch diese Ansätze wieder vermehrt an Bedeutung. In vielen Ländern in Europa gehören Doppelqualifikationen in der Berufsbildung zum Regelangebot (vgl. Frommberger 2004; Deissinger u. a. 2013).

versitäten) ist dieser starke Bezug auf die betriebliche Praxis relativ neu.[2] Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Duale Studium ein alternatives Segment hochschulischer Bildung darstellt, mit dem auf neue ökonomische Bedarfe und Arbeitsanforderungen und veränderte individuelle Studienpräferenzen reagiert wird. Zugleich dienen diese Angebote den Hochschulen der Profilierung, insbesondere den Fachhochschulen. Für die berufliche Bildung stellen sie eine Form der Attraktivitätssteigerung dar, um vor allem Schulabsolvent/-innen mit höheren allgemein bildenden Schulabschlüssen anziehen zu können. Aktuell, in Zeiten der nachlassenden Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt, gewinnen diese Ansätze der Differenzierung des Berufsbildungsangebotes eine wachsende Bedeutung.

Im Prinzip sind große Ähnlichkeiten zwischen der Entwicklung der Dualen Studiengänge und der Geschichte des Dualen Systems der Berufsausbildung zu erkennen: Zunehmend macht es aufgrund der wachsenden beruflichen Anforderungen Sinn, die betrieblichen Erfahrungen mit einem fachtheoretischen Kenntniserwerb zu kombinieren, um über die bewirkten Reflexionsprozesse vermehrt berufliche Gestaltungskompetenzen erwerben zu können. Zugleich sind berufsschulische bzw. hochschulische Lernprozesse – aus der didaktischen Perspektive – gegebenenfalls wirksamer und attraktiver, wenn diese mit betrieblichen und arbeitsplatzbezogenen Anwendungsbezügen verknüpft werden.[3]

Wie oben bereits erwähnt, nehmen derzeit die Verbindungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung deutlich zu. Die Übergangsmöglichkeiten zwischen ursprünglich strikt voneinander getrennten Bildungsteilbereichen werden über die Erweiterung von Zugangsberechtigungen und die Entwicklung gemeinsamer Angebote ausgebaut. Diese Diffusionsprozesse zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung stehen damit neben den Differenzierungsprozessen mit Blick auf das Gesamtangebot des Bildungssystems (vgl. Frommberger 2013). Diffusionsprozesse set-

2 Gleichwohl ist auch für das hochschulische und universitäre Studium der Berufsbezug immer schon von hoher Relevanz gewesen. Die akademische Ausbildung von Ärzten, Juristen, Lehrkräften, Ingenieuren etc. fand und findet durch unmittelbare Bezüge auf die beruflichen Anforderungsbereiche statt, einschließlich berufspraktischer Phasen, parallel zum Studium oder zeitlich nachgelagert. In diesem Ausbildungssegment wird jedoch – mehr als im Bereich der außerakademischen Berufsbildung – davon ausgegangen, dass die Nähe zum wissenschaftlichen Wissen und zu den forschend angelegten Lehr-Lern-Prozessen einen wesentlichen Beitrag für die gewünschte Berufsqualifizierung darstellt. Wissenschaftliches Wissen ist insofern immer auch berufsqualifizierendes Wissen und kann auf dieser Basis zu den notwendigen beruflichen Handlungskompetenzen führen. Aussagen, die Universitäten bildeten nur für die Wissenschaft aus, verkennen diesen Zusammenhang. Das führt in den bildungspolitischen Diskursen gelegentlich zu unglücklichen Missverständnissen.

3 Vgl. zur Entwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung ausführlich und im Detail Zabeck 2013. Für die Etablierung des dualen Systems der Berufsausbildung spielten daneben in besonderer Weise auch sozialpolitische Motive eine Rolle (vgl. Stratmann 1992), doch für die Durchsetzung und den Erhalt der dualen Berufsausbildung ist die Reaktion auf veränderte Arbeitsanforderungen mindestens notwendig gewesen. Für den nachhaltigen Erfolg des Dualen Systems der Berufsausbildung war im Verlauf des 20. Jahrhunderts die systematische Konstituierung kooperativer Steuerungsmechanismen ausschlaggebend, die 1969 schließlich mithilfe des Berufsbildungsgesetzes fest verankert wurden, einschließlich der nachfolgenden Entscheidungen zur gemeinsamen Entwicklung der Ordnungsmittel. Für die langfristige Weiterentwicklung des Dualen Studiums ist aus dieser Sicht von besonderer Bedeutung, welche Form der Standardisierung und Institutionalisierung dieser Programmausrichtungen stattfinden wird (vgl. dazu auch Kapitel 4).

zen gar Differenzierungsprozesse in Gang. So werden in der beruflichen Bildung verstärkt Angebote entwickelt, die einen Übergang in die Hochschulbildung ebnen oder unmittelbar mit der Hochschulbildung verknüpft werden. In der Hochschulbildung wird die Palette der Angebotsformate ebenfalls breiter. So gewinnen zum Beispiel berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge an Bedeutung, ebenso Promotionsstudiengänge oder stark selektiv angelegte und mit hohen Kosten verbundene Studienprogramme. Etabliert ist mittlerweile die zweistufige Bachelor-Master-Struktur.

Einerseits ist also eine wachsende Differenzierung zu beobachten, das Spektrum der Bildungs- und Berufsbildungsteilsysteme wächst. Andererseits führt dieser Prozess der Ausdifferenzierung zu Intransparenz, Abschottungen, Selektionen, Übergangsproblemen. Das Thema Durchlässigkeit und Übergangsgestaltung gewinnt damit seine Bedeutung.

In der berufsbildungstheoretischen Argumentation stand die Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen und speziell der Übergänge von der Berufsbildung in die Hochschulbildung unmittelbar in dem Zusammenhang mit den Diskursen um die Relation beruflicher und allgemeiner Bildung (vgl. ausführlich Frommberger 1999). Dahinter liegt zunächst das berufsbildungstheoretische Problem, inwieweit auch im Rahmen der Berufsbildung zusätzliche schullaufbahnbezogene Berechtigungen und damit solche Kompetenzen erworben werden könnten, die als allgemein bildender Art verstanden werden. Die Verleihung schulischer Berechtigungen, etwa verbunden mit der Hochschulreife, könnten nicht allein den allgemein bildenden Institutionen und dem dort vermittelten Inhaltskanon vorbehalten bleiben. Auch berufsfachlich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse könnten prinzipiell eine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Bildung (und Studierfähigkeit) sei primär eine formale Kategorie, die natürlich an Fachinhalte gebunden ist, berufsbezogene Fachinhalte hierfür aber nicht ausschließt (vgl. Blankertz 1963; Kutscha 1989). Aktuell wird der Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulbildung insbesondere mit Blick auf die erhöhte Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozesse legitimiert (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 175 f.), die mittlerweile vor dem Hintergrund der gewachsenen Anforderungen auch zur Studierfähigkeit führen könnten.

Im Rahmen der Entwicklung von Modellen zur Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf das Hochschulstudium wird nun nicht mehr allein von der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung, dort dem Abitur, ausgegangen. Vielmehr wird darüber hinaus die prinzipielle Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung angenommen (!), denn geklärt ist die Frage der Zulassung zum Hochschulstudium, umgesetzt wird mittlerweile die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, einschließlich Masterstudiengänge. Mit dem Format des Dualen Studiums erfolgt eine gleichzeitige bzw. gleichrangige Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildung, konkretisiert in sehr unterschiedlichen Ausprägungsformen (siehe Kapitel 2).

3 Was ist ein Duales Studium und was nicht – notwendige Begriffspräzisierungen und quantitative Entwicklungen

Obwohl es das duale Studium inzwischen seit über 40 Jahren gibt (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 5) und sich dieses Studienformat seit den 1990er Jahre zunehmender Beliebtheit erfreut (vgl. Mucke/Schwiedrzik 2000, S. 5), gibt es bislang keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Duales Studium". Die terminologischen Unklarheiten beruhen weitestgehend auf einer uneinheitlichen Verwendung der Bezeichnung „Duales Studium" in Forschung und Praxis (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 11). Weitere übliche Bezeichnungen sind u. a. „Verbundstudium", „kooperatives Studium", „Studium mit vertiefter Praxis" (vgl. BIBB 2014a, S. 260) oder auch „praxisnahes und praxisintegrierendes Studium" (vgl. Mucke 2003, S. 3) sowie „kooperative Ingenieurausbildung" und „StudiumPlus" (vgl. Kupfer/Mucke 2010, S. 5). Die vielen verschiedenen Bezeichnungen von dualen Studienangeboten führen zu einer mangelnden Transparenz und fehlenden Übersichtlichkeit (vgl. Holtkamp 1996, S. 5 f.; Wissenschaftsrat 2013, S. 11).

Die duale Variante vereint in einem Ausbildungsformat sowohl wissenschaftsbezogene als auch berufspraktische bzw. berufsbildende Elemente und führt mit der Verzahnung der theoretischen Ausbildung an der Hochschule und der praktischen Tätigkeit im Betrieb die Berufsbildung stärker an die Hochschulbildung heran. Die systematische Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Unternehmen realisiert ein hybrides Studienmodell, mit dem die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung erhöht werden soll. Eine bedeutende bildungs- und sozialpolitische Funktion nimmt das duale Studium hinsichtlich der Integration von Personen aus nicht akademisch geprägten Elternhäusern ein (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 58). Damit – so die Annahme – könnte auch dem bevorstehenden qualitativen wie quantitativen Fachkräftemangel begegnet werden (vgl. Euler/Severing 2015, S. 7).

Der Wissenschaftsrat (2013, S. 22) bezeichnet als die konstituierenden Elemente des dualen Studiums einerseits ein wissenschaftliches Studium, welches den KMK-Richtlinien für Einrichtungen des tertiären Sektors genügen muss, und andererseits die inhaltliche und organisatorische Abstimmung der dualen Lernorte Hochschule und Unternehmen. Letzteres Merkmal ist der Berufsausbildung im dualen System entlehnt und orientiert sich an dem Prinzip der Lernortkooperation zwischen berufsbildender Schule und ausbildendem Betrieb. Dabei ist wesentlich, dass die Praxisphasen in einem angemessenen Verhältnis zu der akademischen Ausbildung stehen und nicht lediglich in Form von Praktika, wie es häufig bei den traditionellen Studienformaten der Fall ist, geleistet werden. Als wesentlich kann der Praxisanteil bezeichnet werden, wenn die berufspraktischen Teile mindestens einen Umfang von zwölf Monaten aufweisen (vgl. BIBB 2014b, S. 22).

Bereits 1996 entwickelte das Hochschul-Informations-System eine erste Systematik der verschiedenen dualen Studienformate (vgl. Mucke 2003, S. 3). Im Ergebnis entstanden drei Kategorien dualer Studiengänge (vgl. Holtkamp 1996, S. 6):

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verbinden eine berufliche Ausbildung mit einem akademischen Studium,
- Berufsintegrierende duale Studiengänge verknüpfen eine berufliche Tätigkeit und ein akademisches Studium und
- Berufsbegleitende duale Studiengänge sind Studiengänge, bei denen das Studium neben einer beruflichen Vollzeittätigkeit absolviert wird.

Diese Systematik wurde der Komplexität und Heterogenität dualer Studiengänge noch nicht in ausreichendem Maße gerecht. Der Typus „ausbildungsintegrierende duale Studiengänge" differenziert nicht zwischen Studiengängen, in denen zusätzlich ein Ausbildungsabschluss erworben werden kann, und Studiengängen, in denen es diese Option nicht gibt. Des Weiteren beinhaltet der Typ „berufsintegrierende Studiengänge" sowohl Angebote, die eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung voraussetzen, als auch Studiengänge, die lediglich einen Vertrag mit einem Betrieb und eine Hochschulzugangsberechtigung fordern. Letztere bilden schließlich einen eigenen Typus: Die „praxisintegrierenden dualen Studiengänge". Um darüber hinaus eine stärkere Transparenz und Orientierung für Studieninteressierte in der Phase der Berufswahl sowie für an einer Kooperation mit einer Hochschule interessierte Unternehmen zu gewährleisten, bezeichnet Mucke (2003, S. 4) Studiengänge, bei denen neben dem akademischen Abschluss kein weiterer Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erworben wird, als „praxisintegrierende duale Studiengänge". Mit der weiteren Unterscheidung der Studienformate in Angebote der Erstausbildung und Weiterbildung wird die Übersichtlichkeit zusätzlich erhöht. Die von Mucke vorgenommenen Ergänzungen zu obiger Systematik werden in der nachfolgenden Aufzählung kursiv hervorgehoben (vgl. Mucke 2003, S. 4; BIBB 2014b, S. 23):

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge der *Erstausbildung* verbinden eine anerkannte berufliche Ausbildung mit einem akademischen Studium,
- *Praxisintegrierende duale Studiengänge der Erstausbildung verknüpfen eine berufliche Tätigkeit und ein Studium; Grundlage bildet eine vertragliche Bindung an ein Unternehmen,*
- Berufsintegrierende duale Studiengänge der *Weiterbildung* verbinden eine berufliche Tätigkeit in Teilzeit und ein akademisches Studium; *vorausgesetzt werden eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. berufspraktische Erfahrungen,*
- Berufsbegleitende duale Studiengänge der *Weiterbildung* sind Studiengänge, bei denen das Studium neben einer beruflichen Vollzeittätigkeit absolviert wird.

Seit 2003 die Typologie entwickelt wurde, erfuhr das Duale Studium, u. a. bedingt durch die Einführung der Bachelor- und Masterstruktur (vgl. Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2010, S. 4), einen erheblichen Zuwachs an Angeboten, und zwar um 20,0 % zwischen 2010 und 2011. Es fand eine beträchtliche Erhöhung der Studien-

plätze statt, um 21 % im Jahr 2011 im Vergleich zum Vorjahr (vgl. BIBB 2014a, S. 261).

Die AusbildungPlus-Datenbank verzeichnet für das Jahr 2013 allein über 64.000 Studierende in den 1.014 dualen Studiengängen der Erstausbildung[4] (vgl. BIBB 2014a, S. 261). Davon entfallen auf das ausbildungsintegrierende Modell 43,9 % der Angebote und auf die praxisintegrierende Variante 50,1 % der Studiengänge; 6 % der Studiengänge stellen Mischformen dar (vgl. BIBB 2014b, S. 26). Waren bis 2010 die ausbildungsintegrierenden Studiengänge am stärksten vertreten, setzten sich in den folgenden Jahren die praxisintegrierenden Elemente durch. Diese Entwicklung ist durchaus bedenklich, da immer weniger dual Studierende eine Doppelqualifikation in Form eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie einen akademischen Grad erlangen und vergleichsweise mehr Studierende inzwischen lediglich den Bachelorabschluss erwerben.

2014 nahmen die in der Datenbank AusbildungPlus registrierten Studiengänge auf 1.505 zu, wobei sich eine weitere Verschiebung der quantitativen Verteilung zeigt. Die Zahl der ausbildungsintegrierenden Studiengänge nahm weiter ab, und zwar zugunsten der Mischformen. Waren diese bei den Studiengängen der Erstausbildung bisher eine Randerscheinung, stellen inzwischen rund 12 % der dualen Studiengänge eine Mischform dar (vgl. BIBB 2015, S. 6).

Darüber hinaus konnten Interessierte im Jahr 2013 aus 447 dualen Studiengängen der Weiterbildung[5] wählen (vgl. BIBB 2014a, S. 264). Den größten Anteil haben hier die berufsbegleitenden Studienformate mit 97,3 % der Studiengänge. Einen verschwindend geringen Anteil bilden demgegenüber die berufsintegrierende Variante mit 0,5 % der Angebote und die übrigen Studienangebote mit 2,2 % der Studiengänge (eigene Berechnung; Datengrundlage vgl. BIBB 2014b, S. 26).

Insgesamt handelt es sich bei dem dualen Studium um ein etabliertes, allerdings nach wie vor randständiges Studienangebot – 3,3 % aller Studierenden studieren dual – mit einer guten Wachstumsprognose (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 6; BIBB 2012, S. 259). Bildungspolitisch nimmt das duale Studium aufgrund seiner Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung sowie der Verknüpfung verschiedener Bereiche des Bildungssystems eine besondere Position ein. Nicht nur beruflich qualifizierte Personen, die sich außerhalb der Hochschule erworbene Leistungen auf ihr Studium anrechnen lassen können, entscheiden sich für diese Form der akademischen Ausbildung. Insbesondere bei Abiturienten ist die Nachfrage nach ausbildungsintegrierenden Studiengänge hoch (vgl. Gensch 2014, S. 108).

Neben den vier beschriebenen Typen dualer Studienformate existieren weitere Angebote, die sich keiner der Varianten eindeutig zuordnen lassen. Dies führte zu einer

4 Im Jahr 2015 registriert die Datenbank AusbildungPlus für die ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden Studiengänge der Erstausbildung bereits 1.528 Angebote (Zugriff auf die Datenbank am 08.07.2015).

5 Auch die Zahl der weiterbildenden Angebote hat sich bis zum Jahr 2015 erhöht: Die Datenbank verzeichnet insgesamt 686 Studiengänge für die berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Varianten (Zugriff auf die Datenbank AusbildungPlus am 08.07.2015).

weiteren Systematisierung. So können duale Studiengänge hinsichtlich der Kooperation der Lernorte dahingehend unterschieden werden, ob die Ausbildung an den Lernorten inhaltlich und strukturell verzahnt stattfindet oder ob sie lediglich parallel erfolgt. Zudem wird sowohl für die Erstausbildung als auch für die Weiterbildung dahingehend differenziert, ob der praktische Teil der Ausbildung auf einer Berufsausbildung bzw. -tätigkeit beruht oder auf Praxisphasen (vgl. Tab. 1) (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 9). Die Grundlage für die Einordnung eines dualen Studienangebotes bildet die individuelle Bildungsbiografie (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 22). Der Erstausbildung wird ein Studiengang zugerechnet, wenn dieser in der persönlichen Berufslaufbahn den ersten Ausbildungsabschluss darstellt. Weiterbildend sind Angebote, die auf einer vorhandenen abgeschlossenen beruflichen oder akademischen Ausbildung aufbauen.

Tab. 1: Allgemeine Typologie dualer Studiengänge

individueller Bildungsabschnitt		**Beziehung der Lernorte**	
		verzahnt	**Parallel**
Erstausbildung (Bachelor)	mit Berufsausbildung	**ausbildungsintegrierend**	**Ausbildungsbegleitend**
	mit Praxisanteilen	**praxisintegrierend** gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner	**praxisbegleitend** obligatorische Praktika
Weiterbildung (Bachelor und Master)	mit Berufstätigkeit	**berufsintegrierend** mit gestalteten Bezugnahmen	**berufsbegleitend/ berufsintegrierend** ohne gestaltete Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	**praxisintegrierend**	**praxisbegleitend** Praktika/praktische Anteile ohne gestaltete Bezugnahmen

Quelle: Wissenschaftsrat (2013, S. 9)

Die in Tabelle 1 dargestellte Typologie deckt eine Vielzahl an Varianten von dualen Studienangeboten ab und berücksichtigt u. a. Studiengänge, bei denen das Studium neben der beruflichen Tätigkeit absolviert wird. Dabei sind beide Elemente nicht miteinander verzahnt und teilweise findet das akademische Studium ganz ohne Kenntnis der Unternehmen statt (vgl. Wissenschaftsrat 2013, 8). Die unter „parallel" aufgeführten Studienformate erfüllen nicht die vom Wissenschaftsrat formulierten Mindeststandards, da keine systematische Lernortkooperation vorausgesetzt wird und die berufspraktischen Anteile nicht durch hochschulische Lehrveranstaltungen begleitet werden. Folglich sollten nur jene Studienangebote als „dual" gelten, die in hohem Maße über eine Integration der Lernorte verfügen. Dies trifft für die in Tabelle 1 dargestellten Typen nur auf die als „verzahnt" gekennzeichneten Angebote zu.

Sollte sich die seitens des Wissenschaftsrates erarbeitete Systematik in Wissenschaft und Praxis etablieren, müsste bei der Erhebung von Daten zum dualen Studium zusätzlich der individuelle Bildungsabschnitt erfasst werden. Dies ist bislang nicht ge-

schehen. Des Weiteren müssten die Berufsakademien und Hochschulen ihre Studiengänge einem Bildungsabschnitt zuschreiben, was nicht immer eindeutig möglich ist. Eine weitere Kritik bezieht sich auf die Lernortkooperationen in den praxisintegrierenden dualen Studiengängen. Diese reichen von einer lediglich formal vorhandenen Zusammenarbeit bis zu einer intensiv ausgestalteten Kooperation. Dies nimmt die AusbildungPlus-Datenbank zum Anlass, an der von Mucke entwickelten Systematik festzuhalten. Auf diese Weise soll das Spektrum dualer Studiengänge umfassend dargestellt werden (vgl. BIBB 2014b, S. 25).

Aufbauend auf der vorgestellten Systematisierung schlägt der Wissenschaftsrat (2013, S. 24) eine detaillierte Typisierung der Angebote des dualen Studiums anhand von sechs Qualitätsdimensionen vor (Tab. 2). Hiermit sollen den Studieninteressenten wie den Unternehmen das Besondere der einzelnen Formate des dualen Studiums sowie deren Vorzüge transparenter aufgezeigt werden als mit der bisher genutzten Typologie. Die vom Wissenschaftsrat entwickelten Qualitätsparameter orientieren sich an der Integration der Hochschulen und Praxispartner sowie den zugrundeliegenden Interessen. Die Dimensionierung erfolgt anhand der Schwerpunktsetzung in dem jeweiligen dualen Studienformat.

Tab. 2: Dimensionen dualer Studiengänge

Dimension	**Ausgewählte Kriterien**
Beziehung der Lernorte	• Verzahnung von Hochschule und Praxispartner auf zeitlicher, inhaltlicher und institutioneller Ebene
Wissenschaftlicher Anspruch	• Art und Umfang der akademischen Bildung • Leistungserbringung, Forschungsbezug, Qualifizierung der Lehrenden
Gestaltung des Praxisbezuges	• Art und Umfang der praktischen Ausbildung
Leistungen des Praxispartners	• Art und Umfang der Einbindung dual Studierender bei den Praxispartnern • Leistungen von Unternehmen an den Hochschulpartner
Unterstützungsleistungen der Hochschule	• Alle Angebote der Hochschule für dual Studierende sowie den Praxispartner mit Ausnahme der Lehre von Fachinhalten
Kosten und Finanzierung	• Anfallen von Studiengebühren und ggf. Übernahme seitens der Praxispartner

Quelle: vgl. Wissenschaftsrat (2013, S. 24–25)

Die Dimensionen eins bis drei beziehen sich auf die konstituierenden Merkmale des dualen Studiums „Dualität“ und „wissenschaftliches Studium“ und stellen Mindestanforderungen dar. Lediglich duale Studienformate, die diese drei Dimensionen aufweisen, sollten demzufolge die Bezeichnung „Duales Studium“ tragen.

Das BIBB (2014b, S. 24) plädiert dafür, diese Dimensionen um eine weitere zu ergänzen, die sich auf Art und Umfang des zweiten Lernortes bezieht. Zu unterscheiden wäre, ob die praktischen Teile in einem Unternehmen oder im Rahmen einer vollzeitschulischen Berufsausbildung absolviert werden. Bei der letzteren Variante

werden im Rahmen der schulischen Ausbildung Praktika absolviert, die den tatsächlich geleisteten berufspraktischen Anteil des dualen Studiums erheblich reduzieren.

4 Herausforderung zur Weiterentwicklung dualer Studiengänge

Duale Studienangebote werden für die berufliche Bildung eine wichtige zukünftige Erweiterungsform darstellen. Es können damit veränderte Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsbedarfe in den Unternehmen aufgenommen werden. Zugleich erfährt die betriebliche Berufsausbildung eine Aufwertung, um weiterhin auch studieninteressierte Schulabsolvent/-innen anzuziehen. Für die Hochschulbildung sind duale Studienangebote ebenfalls eine wichtige Form der Diversifizierung des Studienangebotes. In geeigneten Studienrichtungen können erklärungs- und anwendungsbezogene Wissens- und Erfahrungsbereiche sowie hochschulische und betriebliche Lernumgebungen verbunden werden. Auch die wachsenden Studierendenzahlen an den Hochschulen machen sehr unterschiedliche Studienangebote erforderlich. Die zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge in allen Hochschulformen zeigt, wie gut dieses Angebot in die Zeit passt. Es stellt eine Ergänzung dar, die neben stärker wissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen oder praktisch ausgerichteten beruflichen Aus- und Weiterbildungswegen stehen und die Angebotspalette beruflicher und hochschulischer Bildung gewinnbringend erweitern. Das Duale Studium ist damit ein Paradebeispiel für die Herausbildung und Etablierung eines bedarfsorientierten und nachgefragten Bildungsteilbereiches.

Es werden immer mehr duale Studiengänge in den Bereichen der personenbezogenen Dienstleistungen (z. B. Erziehung, Gesundheit und Pflege) angeboten (vgl. BIBB 2015, S. 8). Dieser Bereich wächst stark und ist ein gutes Beispiel für die Ursache des Bedeutungszuwachses dualer Studiengänge aus der Sicht der Berufsbildung. Die Qualifizierungsbedarfe verändern sich aufgrund veränderter Anforderungen im Kontext der beruflichen Aufgabenwahrnehmung. Zugleich wachsen die gesellschaftlichen Ansprüche an die Ausbildungsbasis der dort tätigen Menschen. Die Professionalität für die Wahrnehmung gesellschaftlich zentraler Aufgaben soll wachsen. Anwendungs- und technisches Verfügungswissen ist mit Reflexionswissen zu verbinden.

Eine große Herausforderung liegt in der Entwicklung dualer Studiengänge, sofern die Ansätze zur Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse inhaltlich und methodisch begründet und weiter gestaltet werden sollen. Bislang überwiegen additive bzw. parallele duale Studienkonzepte, in denen die beruflichen und hochschulischen Lerngelegenheiten nicht ausreichend aufeinander bezogen werden. Notwendig ist die Weiterarbeit an der systematischen curricularen Integration der Inhalte und gewünschten Lernergebnisse. Für beide Lernumgebungen, Praxis bzw. Betrieb sowie Hochschule, sind für die Umsetzung der Verbindung von Theorie und Praxis weiterführende Lerngelegenheiten zu schaffen. Forschendes und reflektieren-

des Lernen muss in der Praxis möglich werden, anwendungsbezogenes und problemorientiertes Lernen in den Hochschulen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass diese Lerngelegenheiten in organisatorischer und zeitlicher Hinsicht tatsächlich ermöglicht werden und im Mittelpunkt dualer Studienangebote liegen. So hat Busse (2009) beispielsweise zeigen können, dass die betrieblichen Rahmenbedingungen hierfür bislang nicht ausreichend sind. Aber auch an den Hochschulen werden stärkere Transferbemühungen für die Gestaltung der Studieninhalte notwendig sein. Die organisatorische und inhaltliche Koordinierung und Kooperation zwischen den verschiedenen Lernumgebungen ist fortzusetzen.

Wichtig ist die Durchsetzung einer höheren Begriffsschärfe zur Kennzeichnung der unterschiedlichen Angebotsformen. Berufsbegleitende sowie praxisbegleitende bzw. praxisbegleitete Studiengänge sollten nicht in die Rubrik Duales Studium fallen. Vielmehr sollte dieser Begriff nur für solche Angebote verwendet werden, die auf der Basis einer inhaltlich dargestellten, formal festgelegten und tatsächlich umgesetzten Integration hochschulischer und beruflicher Bildungsprozesse stattfinden.

Im Zusammenhang mit dieser Entwicklungsarbeit und darüber hinaus werden Forschungsbedarfe sichtbar. Im Kern stellen sich didaktische Fragen, die im Kontext der Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse stehen. Aus der Sicht der Berufsbildung ist von besonderem Interessen, ob und wie der Prozess der Professionalisierung über die Integration hochschulischer Bildungselemente fortschreitet (Vermittlungsperspektive) und welche Folgen dieser Prozess für die Professionalität in der Wahrnehmung beruflicher Aufgaben zeigt (Transferperspektive). Aus der Sicht der Hochschulen stellt sich aus dieser didaktischen Perspektive vor allem die Frage, ob und inwieweit die stärkere Ausrichtung auf praktische Kontexte, Anwendung und Empirie die berufliche Kompetenzentwicklung in hochschulischen Bildungsprozessen erweitert.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.

Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. [www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014b): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn. [www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015): AusbildungPlus Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen 2014. Bonn. [www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_ in_Zahlen_2014.pdf].

Busse, G. (2009): Duales Studium: Betriebliche Ausbildung und Studium. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Reihe: Betriebs- und Dienstvereinbarungen/Kurzauswertungen).

Dauenhauer, E./Kell, A. (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21).

Deissinger, T./Aff, J./Fuller, A./Helms Jørgensen, C. (Hg.) (2013): Hybrid qualifications: structures and problems in the context of European VET policy. Bern u. a.: Lang.

Dolphin, T./Lanning, T. (Eds) (2012): Rethinking apprenticeships. London: Institute for Public Policy Research [http://www.ippr.org/publications/55/8028/rethinkingapprenticeships].

Euler, D./Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen. Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!" Bertelsmann Stiftung. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_durchlaessigkeit_hp_bertelsmann_15 0122.pdf].

Frommberger, D. (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben: Eusl (zugleich Dissertationsschrift).

Frommberger, D. (2004): Doppelqualifikationen in der Berufsbildung in europäischen Nachbarländern: Beispiele sowie Reflexionen und Schlussfolgerungen aus deutscher Sicht. In: Münk, D. (Hg.): Internationale Berufsbildung. Dokumentationsreihe der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 105–122.

Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg): Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 169–193.

Frommberger, D. (2013): Berufliche und hochschulische Bildung. Unterschiede, Diffusion und Übergänge in Deutschland und Europa. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Hohengehren: Schneider, S. 53–70.

Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern. Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: München. [http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_ Studien_zur_Hochschulforschung-84.pdf].

Hanft, A./Kunst, M. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster: Waxmann.

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005–2008. Synopsis of Indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kupfer, F./Köhlmann-Eckel, C./Kolter, C. (2014): Duale Studiengänge. Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potential? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen.Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 152. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. [http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7368].

Kupfer, F./Mucke, K. (2010): Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Eine Übersicht. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. [http://www.dgb-jugend.de/neue_downloads/data/2009-09_bibb_uebersicht_ds_an_fhs_nach_ bachelorisierung.pdf].

Kutscha, G. (Hg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel: Beltz.

McLaughlin, P./Mills, A. (2011): Combining vocational and higher education studies to provide dual parallel qualifications. In: Journal of Further and Higher Education, S. 233–245.

Mucke, K./Schwiedrzik, B. (2000): Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge2000.pdf].

Mucke, K. (2003): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schuetze, H. G./Slowey, M. (2002): Participation and Exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in Higer Education. In: Higher Education 44, S. 309–327.

Stratmann, K. (1992): „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf].

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berufsakademie Sachsen. Dresden. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3643-14.pdf].

Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie, 2. Auflage. Paderborn: Eusl.

Zabeck, J./Deißinger, T. (1995): Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihre Bildungspolitische Problemlösung. In: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 1–28.

Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter

Uwe Elsholz/Denise Brückner

1 Einleitung

Beruflich Qualifizierte stellen eine neue und in der jüngeren Vergangenheit mit besonderer bildungspolitischer Aufmerksamkeit versehene Studierendengruppe dar. Die stärkere Öffnung der Hochschulen und die damit verbundene Annäherung von beruflicher und akademischer Bildung stellen die Hochschulen vor neue Aufgaben, die auch ihr Selbstverständnis und die didaktisch-curriculare Gestaltung von Studiengängen betreffen.

An keiner deutschen Hochschule gibt es annähernd so viele Beruflich Qualifizierte wie an der FernUniversität in Hagen, die damit in besonderer Weise herausgefordert ist. Dabei konzentrieren sich diese Studierenden nicht auf einzelne Fächer, sondern sind in allen vier Fakultäten der FernUniversität in großem Umfang anzutreffen, insbesondere als Studienanfänger im Bachelor-Studium (vgl. Schmidtmann/Preusse in diesem Band). Die Gestaltung des Übergangs in die Hochschule ist für die FernUniversität eine organisationale und hochschuldidaktische Aufgabe, besitzt aber auch eine essentiell bildungspolitische Dimension.

Die Herausarbeitung und Ausdifferenzierung dieser bildungspolitischen Komponente erfolgt zu Beginn dieses Beitrags. Dabei wird zunächst die Öffnung der Hochschulen nachgezeichnet und anschließend begründet, warum die Befassung mit didaktischen Fragen eine bildungspolitische Dimension besitzt. Anhand der Darstellung des bisherigen Forschungsstandes wird zudem verdeutlicht, dass im Zusammenhang mit der Zielgruppe beruflich qualifizierter Studierender didaktische Fragen bisher nur unzureichend bearbeitet wurden.

Vor diesem Hintergrund werden im nachfolgenden Abschnitt die konzeptionellen Hintergründe für den Projektansatz des Entwicklungs- und Forschungsprojekts zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte an der FernUniversität in Hagen geschildert. Dessen wissenschaftliches Ziel besteht in der Entwick-

lung didaktischer Leitlinien für die Gestaltung der Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. Dabei werden neben dem konzeptionellen Hintergrund auch die Projektanlage und das methodische Vorgehen erläutert.

Im vierten Abschnitt wird auf die Entwicklung didaktischer Leitlinien für die Studieneingangsphase als bildungswissenschaftlicher Zielsetzung des Projekts näher eingegangen und ein erster Entwurf dafür vorgestellt. Die aus theoretischen Überlegungen sowie vorliegenden empirischen Untersuchungen abgeleiteten Grundlinien werden begründet und diskutiert. Ein kurzer Ausblick auf das weitere Vorgehen zur Überprüfung und Modifikation der Leitlinien schließt den Beitrag ab.

2 Bildungspolitische und bildungspraktische Entwicklungen

2.1 Formale Öffnung der Hochschule für Beruflich Qualifizierte

Die Entscheidung, im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems kein Abitur und damit keine formale Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, war in der Vergangenheit in Deutschland zumeist eine endgültige Festlegung gegen ein akademisches Studium. Dass diese Entscheidung nur selten frei gewählt, sondern vielmehr stark durch sozio-demografische Merkmale beeinflusst war, ist unstrittig und nicht zuletzt durch die PISA-Studien eindrucksvoll belegt (vgl. u. a. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Nach einer beruflichen Ausbildung im dualen System und mit Berufserfahrung, aber ohne Abitur ein Studium zu beginnen, war nur sehr schwer möglich. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung war in Deutschland in der Vergangenheit nur sehr gering ausgeprägt. Diese starke und typisch deutsche Trennung ist historisch im 19. Jahrhundert entstanden und wird vielfach auf Wilhelm von Humboldt zurückgeführt. Das damit verbundene „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wird vielfach kritisiert und für das 21. Jahrhundert als nicht mehr zeitgemäß betrachtet (vgl. u. a. Elsholz 2014).

Bestrebungen in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre zur Annäherung beruflicher und allgemeiner Bildung und zur stärkeren Öffnung der Hochschulen, waren nur punktuell erfolgreich und haben die Grundstrukturen des Bildungssystems letztlich kaum verändert (vgl. Kutscha 2003). Erst mit dem Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 wurden die Möglichkeiten, sich ohne formale Hochschulzugangsberichtigung an einer Hochschule einzuschreiben, deutlich erweitert. Zuvor gab es diese Option nur in sehr eingeschränktem Maße. Niedersachsen war hier in quantitativer Hinsicht Vorreiter, Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung konnten eine sog. Immaturenprüfung ablegen (vgl. Schwabe-Ruck und Brokmann-Nooren in diesem Band).

Mit der Öffnung der Hochschulen durch die KMK ist ein wichtiger bildungspolitischer Schritt im Hinblick auf eine höhere Durchlässigkeit erfolgt. Formale Chancen-

gleichheit bzw. zumindest eine Annäherung daran, wie sie durch den Öffnungsbeschluss der KMK vorgenommen wurde, beinhaltet jedoch noch keine materiale Chancengleichheit. Darauf hat Dahrendorf bereits in den 1960er Jahren hingewiesen und Bourdieu Anfang der 1970er Jahre unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit" untermauert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). „Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtung und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen" (Dahrendorf 1965, S. 23). Dies zeigt, dass der Öffnungsbeschluss der KMK zwar eine wichtige Voraussetzung für eine stärkere Beteiligung Beruflich Qualifizierter an der Hochschulbildung darstellt, dieser aber zugleich der Erweiterung und Flankierung durch andere Maßnahmen bedarf, um wirksam zu werden.

Solche unterstützenden, aber letztlich zur Erzielung realer Veränderungen unverzichtbaren Aspekte betreffen bspw. die Frage der Beratungsangebote für diese Zielgruppe (vgl. Beitrag von Wiesner in diesem Band). Vor allem aber ist die Gestaltung der Studieneingangsphase essentiell, wie ein im Bildungsbericht wiedergegebener Befund belegt: „Beim Übergang ins Studium fühlen sich die nicht-traditionellen Studierenden schlechter auf die Anforderungen vorbereitet als Studierende mit schulischen Studienberechtigungen. Nach den ersten Semestern bewerten sie jedoch ihre Studienleistungen positiv und zeigen ein den anderen Studierenden vergleichbares Leistungsniveau" (AK Bildungsberichterstattung 2014, S. 127). Vor diesem Hintergrund ist die angemessene Gestaltung der Studieneingangsphase entscheidend dafür, Beruflich Qualifizierten auch tatsächlich den Zugang zu Hochschulen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang kommt didaktischen Fragen eine entscheidende Bedeutung zu, und die bis dato unzureichende Beschäftigung damit stellt zugleich ein Desiderat dar.

2.2 Didaktische Herausforderungen der Hochschulen

Trotz des Öffnungsbeschlusses der KMK befinden sich Beruflich Qualifizierte mit Ausnahme der FernUniversität in Hagen noch nicht in größerem Ausmaß an den Hochschulen (vgl. Beiträge von Nickel/Püttmann und Schmidtmann/Preusse in diesem Band). Die Gründe dafür werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren auch in einer unzureichenden didaktischen und organisatorischen Ausrichtung der Hochschulen gesehen. So stellen Dittmann et al. (2014) fest, dass es zurzeit nur wenige Studiengänge gibt, die berufsbegleitend möglich sind und passgenaue methodisch-didaktische Konzepte für die Gruppe der berufserfahrenen Studierenden aufweisen. „Die Öffnung der Hochschulen setzt die Entwicklung und Implementierung geeigneter didaktischer Modelle für berufserfahrene Studierende voraus" (Dittmann et al. 2014, S. 12). Auch Wolter et al. (2014) zeigen auf, dass die Gestaltung der Studienformate bisher vernachlässigt wurde. Es wird konstatiert, dass zielgruppenspezifische didaktische Ansätze zur Vermittlung der studienrelevanten Inhalte an deutschen Hochschulen bisher selten anzutreffen seien. Weiterhin setze sich dies in Vorkursen bzw. Brückenkursen fort, die häufig zielgruppenunspezifisch konzipiert wären und die spezifischen Anforderungen in der Regel nicht berücksichtigten. Ak-

tuelle Untersuchungen belegen diese Feststellung und zeigen zudem, dass sich vor allem Universitäten schwer tun, berufliche Orientierungen in ihren Curricula stärker zu berücksichtigen (vgl. Dittmann/Gronewold in diesem Band).

In diesem Kontext stellen Bülow-Schramm/Schultes auf Grundlage einer theoretischen und empirischen Untersuchung (2013) die These auf, dass eine Erhöhung des individuellen Studienerfolgs auch auf die hochschuldidaktischen Lehr- und Lernformen zurückzuführen sei. Ergänzend werden eine Blindheit gegenüber der Heterogenität der Studierenden und eine mangelhafte Berücksichtigung des Vorwissens als Erschwernis für eine inhaltliche Orientierung im Studium herausgestellt. Auch Diller (2013) stellt heraus, dass die Hochschulen sich weiterhin an den traditionellen Studiengruppen orientieren und bisher wenig auf die neue Klientel reagiert haben. Dies betrifft nicht nur die Studieninhalte, sondern auch die eingesetzte Didaktik, was eine Entwicklung zielgruppengerechter Studienmodelle notwendig mache.

Frommberger (2012) weist darauf hin, dass hier auch die berufliche Bildung gefordert ist, da die duale Berufsausbildung in ihrer bisherigen Form keinen ausreichenden Beitrag zu einem Wissenschaftspropädeutikum leistet und daher eher zu einer Trennung der Lernkulturen beiträgt. Aber auch die Hochschulen sind aufgefordert, eine stärkere Anschlussfähigkeit in didaktisch-curricularer Hinsicht herzustellen, um eine stärkere Durchlässigkeit und die Öffnung der Hochschulen zu befördern, die hochschul- und bildungspolitisch gewollt ist (vgl. u. a. BDA/Stifterverband/HRK 2015).

2.3 Konzeptioneller Hintergrund des Projekts „BQ" an der FernUniversität in Hagen

An die zuvor dargestellten Analysen knüpft der nachfolgend skizzierte konzeptionelle Hintergrund des Projekts zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte an. Wie angeführt, besitzt die FernUniversität in Hagen im Hinblick auf die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten bundesweit eine Sonderstellung. Aus dieser Situation, die sich u. a. in einer hohen Zahl von Studienanfängern ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung im BA-Studium niederschlägt (vgl. Beiträge Nickel/Püttmann und Preuße/Schmidtmann in diesem Band), ergibt sich eine besondere Verpflichtung, aber auch eine einzigartige Chance, da alle Lehrenden mit beruflich qualifizierten Studierenden in großem Umfang konfrontiert sind und diese nicht ignorieren oder als „andersartig" marginalisieren können.

Hintergrund des Projektansatzes ist die Feststellung, dass bis dato – nicht nur, aber auch an der Fernuniversität – eine rein fachsystematische Orientierung in der hochschulischen Lehre vorherrscht (vgl. Gerholz/Sloane 2011). In der Regel werden Studierende – ungeachtet der durch die Bologna-Reform in Bachelor-Studiengängen vorgesehenen Berufsqualifizierung eines Studiums – in der Studieneingangsphase mit theoriebasierten Wissenskonzepten konfrontiert, die einer strikt fachlichen Systematik folgen. Diese stark abstrahierten und theoretischen Modelle sind für Beruflich Qualifizierte vielfach gedanklich wenig anschlussfähig, da sie aufgrund ihrer

biografischen Erfahrungen mit anderen Denkgewohnheiten und einer anderen Handlungslogik ausgestattet sind. In den gewohnten beruflichen Kontexten sind Aspekte der Verwertung und Problemlösung bedeutsamer als erkenntnisorientierte und diskursive akademische Reflexion. Das Lernen findet zudem überwiegend situiert direkt im Arbeitsprozess am konkreten Fall – und daher häufig auch zufällig und unsystematisch – statt. Die Grafik verdeutlicht diese Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Arten von Wissen und Prinzipien.

Tab. 1: Dichotomie zwischen beruflichem und wissenschaftlichem Wissen

Berufliches Wissen/ berufl. Handlungslogik	**Wissenschaftliches Wissen**
Praxis	Theorie
Erfahrung	Abstraktion
Problemlösung	Reflexion
Verwertung	Zweckfreiheit
Praxisfortschritt	Erkenntnisorientiert
Situiertes Lernen	Systematisches Lernen

Vor dem Hintergrund dieser Kluft erscheint es notwendig, geeignete Ansätze zu entwickeln, um Beruflich Qualifizierte darin zu unterstützen, an ihre Denkgewohnheiten und handlungsorientierten Prinzipien anzuknüpfen (vgl. den Beitrag von Meyer/Kreutz in diesem Band). Ziel ist es dabei, die Studierenden in die Lage zu versetzen, beide Wissensarten und Handlungslogiken miteinander zu verbinden. Das Ziel von Bachelor-Studiengängen sollte eine „wissenschaftlich basierte Handlungsfähigkeit" (vgl. Gerholz/Sloane 2011) sein.

Das Projekt „Ein fakultätsübergreifendes Konzept für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter" (BQ) zielt auf die Entwicklung von übergreifenden und übertragbaren theoretisch und empirisch fundierten didaktischen Leitlinien für eine ressourcenorientierte Studieneingangsphase. Für die Umsetzung der didaktischen Grundkonzeption ist eine fachspezifische Ausformulierung und Detaillierung notwendig, unterscheiden sich doch die beteiligten Fachdisziplinen stark. Mit der Wirtschaftswissenschaft, der Mathematik/Informatik, der Rechtswissenschaft und der Bildungswissenschaft sind vier Fächer und zugleich die vier an der FernUniversität vertretenen Fakultäten beteiligt.

Bei der Entwicklung der didaktischen Leitlinien für eine ressourcenorientierte Studieneingangsphase wird ein zyklisches Verfahren zugrunde gelegt, das von einem stetigen Wechsel von theoretischen Bezügen und empirisch-praktischer Konzeption ausgeht. Auf der Grundlage eines grundsätzlichen Verständnisses als Gestaltungsforschung orientiert sich das Vorhaben am Ansatz des Design Based Research. Dieser Forschungsansatz aus der Lehr-Lern-Forschung bemüht sich um eine strukturelle Verbindung von Theorieentwicklung und Praxisgestaltung (vgl. Anderson/Shattuck 2012; Reinmann 2014). Aus dem forschungsmethodischen Ansatz resul-

tiert auch der Abstraktionsgrad der Fragestellungen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Design Based Research zielt einerseits auf Erkenntnisse ab, die über den Einzelfall hinausgehen, die aber andererseits nicht den weitreichenden Anspruch grundlegender Theorien besitzen. Design Based Research geht es damit um die Entwicklung von Designprinzipien. Bezogen auf die Zielstellung des hier fokussierten Projekts geht es damit um die Entwicklung von Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Studieneingangsphase. Das Projekt gliedert sich vor dem Hintergrund dieser methodologischen Überlegungen in fünf chronologisch aufeinander aufbauende Phasen:

In der ersten Phase werden die Ausgangsbedingungen genauer analysiert. In den beteiligten Fächern werden Befragungen von Studierenden durchgeführt, insbesondere vor dem Hintergrund der Fragestellung, ob und inwiefern sich die Gruppe der Beruflich Qualifizierten von den anderen Studierenden unterscheidet. Die Ergebnisse der Befragungen deuten darauf hin, dass es keine grundlegenden Unterscheidungen gibt, sondern lediglich in einigen Details besondere Bedürfnisse oder Vorlieben, die stärker von Beruflich Qualifizierten geäußert werden (vgl. u. a. Beiträge de Witt et al. und von Schlieffen/Mitze in diesem Band). Parallel zu dieser empirischen Erhebung ist auf der Basis von Literaturstudien sowie lerntheoretischer Überlegungen ein erster Entwurf für didaktische Leitlinien erarbeitet worden (vgl. Kap. 4).

In der zweiten Phase des Projekts erfolgt auf Grundlage der empirischen und theoretischen Ergebnisse der ersten Projektphase die Erarbeitung und Entwicklung von studiengangspezifischen Konzepten in den vier beteiligten Fächern. Diese fachspezifischen Lehr-Lern-Konzepte berücksichtigen die vorhandenen Rahmenbedingungen und Kontexte an der FernUniversität. Sie berücksichtigen auch die jeweilige domänenspezifische Kultur, die sich bspw. in der Mathematik anders darstellt als in der Rechtswissenschaft.

Nach der Erarbeitung werden in der dritten Phase die einzelnen Konzepte in den Studiengängen umgesetzt und erprobt. Bei dieser Erprobung werden sie auch evaluiert. Die vierte Phase sieht die Optimierung der eingesetzten Konzepte und erneute Evaluation vor. Im Rahmen der Evaluationen werden stets auch die didaktischen Leitlinien überprüft und weiter entwickelt.

Die fünfte Phase dient der Sicherung der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse. Dies betrifft zum einen die praktisch-konzeptionelle Ebene und damit die in den vier beteiligten Domänen erarbeiteten Lehr-Lern-Konzepte. Hier ist die Implementierung der Konzepte in den allgemeinen Lehrbetrieb vorgesehen. Zum anderen geht es um die Ausformulierung des wissenschaftlichen Ergebnisses, der didaktischen Leitlinien für eine ressourcenorientierte Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. Im Sinne des Design Based Research geht es dabei auch um die Beschreibung der Kontexte und damit um die Diskussion und Überprüfung der Reichweite der erzielten Ergebnisse.

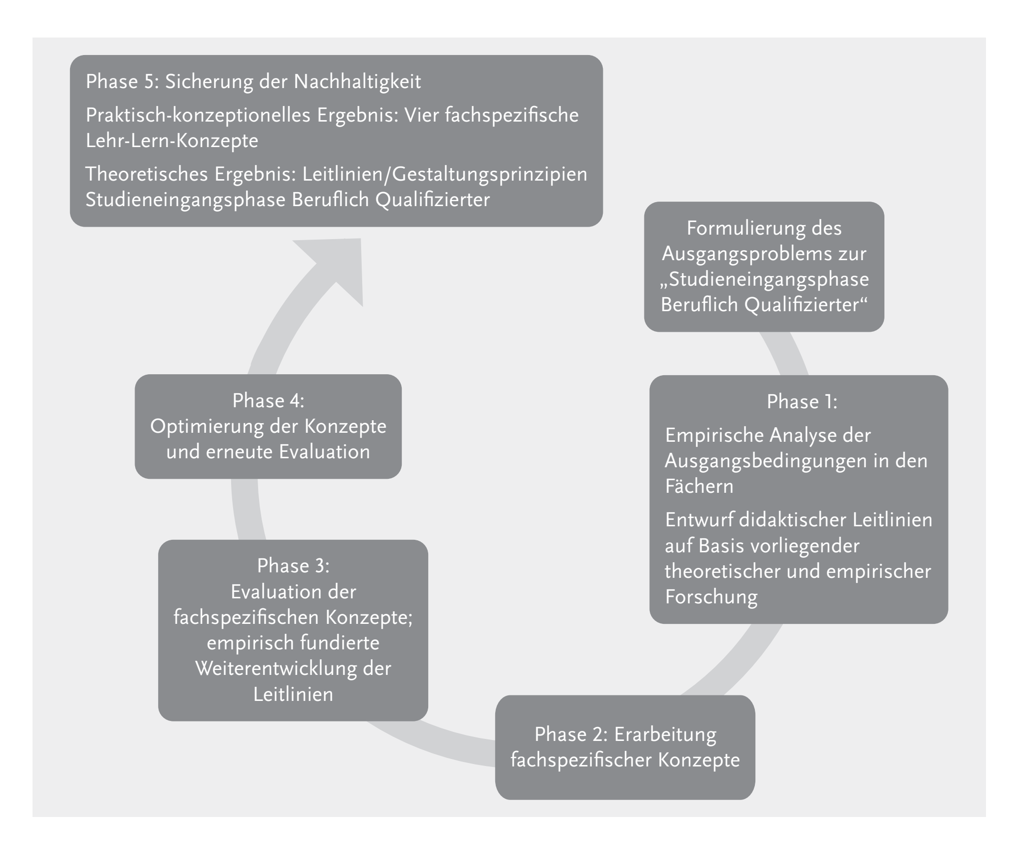


Abb. 1: Ansatz des Design-Based-Research im Projekt der Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter

3 Entwurf didaktischer Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter

Der nachfolgend dargelegte Entwurf für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter beruht einerseits auf vorliegenden empirischen Analysen zu dieser Studierendengruppe und andererseits auf lerntheoretischen Überlegungen zur Gestaltung des Übergangs in die Hochschule. Die Leitlinien verstehen sich als Bestandteil einer allgemeinen Hochschuldidaktik, die je domänenspezifisch in einzelnen Fächern umzusetzen sind. Damit können sie auch zur Weiterentwicklung einer fachspezifischen Hochschuldidaktik beitragen, die in einem steten Spannungsverhältnis zu einer allgemeinem Hochschuldidaktik steht (vgl. Wildt 2011). Basierend auf den bislang vorliegenden Analyse- und Untersuchungsergebnissen werden folgende Leitlinien vorgeschlagen:

Flexibles Studieren ermöglichen

Eine erste Leitlinie bezieht sich auf die Studienformate und die Studienorganisation, die sich in curricularen, didaktischen und methodischen Praxen niederschlagen. Di-

verse Studien zeigen, dass für Beruflich Qualifizierte die räumliche und zeitliche Flexibilität eines Studiums essentiell ist aufgrund ihrer Lebenssituation aus privaten als auch aus beruflichen Gründen (vgl. Wolter et al. 2014, S. 23 ff.; Wonneberger et al. 2015, S. 72; Maschewitz/Brinkmann 2015). Dies belegt ebenso der aktuelle Bildungsbericht, da neben der FernUniversität auch andere Fernstudiengänge stark bei dieser Gruppe nachgefragt sind (vgl. AK Bildungsberichterstattung 2014, S. 127). Flexibilität betrifft dabei sowohl die räumliche als auch die zeitliche Dimension eines Studiums. Für die kommenden Jahre wird ein zunehmender Bedarf an flexiblen Studienmodellen prognostiziert. Auch der Einsatz digitaler Medien in Form von Moodle, MOOCs, virtuellem Klassenzimmer u. ä. kann einen Beitrag zu zeitlich und räumlich unabhängigen Lernprozessen leisten (vgl. de Witt et al. in diesem Band).

An der FernUniversität ist Flexibilität durch die Art der Studienorganisation grundsätzlich gegeben. Doch auch hier ist – wie an anderen Hochschulen – im Rahmen curricularer Entscheidungen zu überlegen und zu bedenken, wie das Ausmaß an Flexibilität weiter erhöht werden kann, um den differenzierten Lebenslagen und Bedürfnissen der Studierenden noch besser gerecht zu werden.

Anschlussfähigkeit herstellen

Im Anschluss an die in Kap. 2.3 dargestellte Unterscheidung zwischen beruflicher Handlungslogik und wissenschaftlichem Wissen sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, ihre beruflichen Vorerfahrungen in das Studium einzubringen. Dies liegt im Hinblick auf einen konstruktivistisch orientierten Zugang nahe und wird auch durch vorliegende empirische Ergebnisse gestützt: „Entscheidend für den Studienerfolg ist also nicht per se die fachliche Nähe, sondern vielmehr die Möglichkeit, berufliche Vorerfahrungen auch tatsächlich in das Studium einzubringen" (Grendel et al. 2014, S. 59).

Eine Möglichkeit, Anschlussfähigkeit herzustellen und trotzdem zugleich wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, besteht in einer systematischen *Verschränkung von Fach- und Handlungssystematik* in der universitären Lehre. Studierende des dritten Bildungsweges bringen bereits ein umfangreiches Wissen mit, erworben in realen bzw. praktischen Szenarien und durch die durch ebensolche Lösungs- und Denkmuster geprägte Entstehung dieser Kompetenzen. Eine hochschulische Praxisorientierung kann also verstanden werden als die Verbindung neuer theoretischer Inhalte mit dem beruflichen Erfahrungswissen. „Didaktische Umsetzungshilfe" liefern ggf. die Konzepte der Berufsbildung mit den leitenden Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung. Die bisher traditionell inputorientierte Lehre – gestaltet nach fachsystematischen Prinzipien, analog der Organisationsstrukturen von Wissenschaft und Forschung in der Hochschule – bedarf eines Perspektivenwechsels hin zu einer Lernergebnisorientierung, insbesondere vor dem Hintergrund der Vorbereitung der Studierenden auf zukünftige berufliche Handlungssituationen. Hier ist ein fachsystematisches Vorgehen nicht nur wenig zielführend, sondern vernachlässigt auch die Zusammenhänge zwischen sich

verändernden Intentionen, Inhalten und damit einhergehend auch anderen methodischen Ansätzen (vgl. Gerholz/Sloane 2008, S. 8 ff.).

Ein konkretes Beispiel für die Herstellung von Anschlussfähigkeit unter Beteiligung der Studierenden am zu lösenden Problem verfolgt die Universität Freiburg in ihrem Erstsemesterprojekt an der Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften (vgl. Webler 2005, S. 348 ff.). Hier werden Studienanfänger nicht mit einem didaktisch aufbereiteten konkreten Problem konfrontiert, sondern mit einem Problemfeld, welches in der Folge in Kleingruppen selbstständig in Teilproblemstellungen „zerlegt" wird und im Rahmen dieser Reduktion auch eine Eingrenzung auf einen definierten Teilbereich zur weiteren Bearbeitung erfolgen muss. Eine regelmäßige Besprechung und Präsentation der (Zwischen-)Ergebnisse lenkt die Studierenden in ausreichendem Maße, sodass die Lösung erreichbar und die Motivation erhalten bleibt. Solche Eigenleistungen kommen der beruflichen Praxis deutlich näher als theoretisch konstruierte Fragestellungen und leisten so einen Beitrag zur Vermittlung und Entwicklung wichtiger Schlüsselkompetenzen. Ähnliche Ansätze zum Problem Based Learning (vgl. u. a. Brezowar et al. 2012) weisen in eine ähnliche Richtung und unterstützen die Anschlussfähigkeit zwischen praxisorientiertem beruflichen und theoretischen Wissen. Der vermehrte Einsatz solcher Methoden und Ansätze sollte auch im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reform erfolgen, die darauf abzielt, den Studierenden einen berufsqualifizierenden Abschluss mit dem entsprechenden Repertoire an Handlungsfähigkeit und Problemlösekompetenz zu ermöglichen.

Diversitätssensible Sozialformen und Methoden wählen

In Ergänzung der zuvor auf die berufliche Praxis und die Wissensbasen bezogenen Leitlinie sind angesichts der Veränderung der Studierendenschaft – nicht nur, aber auch durch Beruflich Qualifizierte – vermehrt diversitätssensible Sozialformen und Methoden zu wählen. Bisher fungiert die hochschuleigene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit akademischen Theorien und fachlichen Inhalten vielfach als „kulturelle Barriere" und hat den Effekt, dass die Beruflich Qualifizierten ihre Erfahrungen und Kompetenzen nicht nutzbar machen können (vgl. Euler 2014, S. 328). Sie sehen keine Verbindungen des abstrakt dargebotenen theoretischen Wissens mit ihrer konkreten Lebenswelt und beruflichen Realität.

Daher sollten vermehrt Sozialformen berücksichtigt und Methoden gewählt werden, die den Vorerfahrungen Beruflich Qualifizierter entgegenkommen. Diese Studierendengruppe sieht in einer Selbsteinschätzung ihre Stärken insbesondere in der Teamarbeit als auch der Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen – beide Kompetenzen sind aber nach eigenen Aussagen weniger stark während des Studiums gefragt (vgl. Berg et al 2014, S. 39 f.).

Die berufspraktischen Erfahrungen und Fähigkeiten können zudem einen nicht unerheblichen Mehrwert auch für traditionelle Studierende darstellen, die im Rahmen von Lerngruppen o. ä. an diesem Wissen partizipieren und davon profitieren können (vgl. Dittmann et al. 2014, S. 12). Im Rahmen der Hochschullehre wäre es bspw. zu

prüfen, inwieweit vermehrt Projektarbeiten durchzuführen sind, in denen diese Kompetenzen nicht nur gefragt, sondern den Kommilitonen in einer heterogenen Lerngruppe nutzbar gemacht werden können und somit allen Studierenden zum Vorteil gereichen. Da viele Beruflich Qualifizierte einen fachaffinen Studiengang wählen, handelt es sich hierbei um ein (bisher wenig genutztes) Potential, welches die Lehre verbessern könnte.

Enkulturation in Fachkultur fördern

Jede wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich durch unterschiedliche Fachkulturen aus, die im Laufe eines Studiums inkorporiert werden. Dies kann die Beweisführung in Mathematik ebenso wie die kritische Reflexion und Quellenkritik in Geschichte sein, die typisch für ein Fach sind.

Mitze/v. Schlieffen (in diesem Band) zeigen bspw. auf, dass Beruflich Qualifizierte hinsichtlich der Fachkultur in Jura, die einen besonderen Umgang mit Sprache und einen fachspezifischen Gutachtenstil fordert, durchaus Nachholbedarf haben; zugleich hat diese Gruppe aber häufig durch den konkreten beruflichen Umgang mit Gesetzen Vorteile gegenüber Studierenden ohne Berufserfahrung. Dies korrespondiert mit vorliegenden Untersuchungen, nach denen nicht traditionell Studierende vor allem hinsichtlich der Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens eigene Defizite sehen, ihr Fachwissen aber gleichzeitig als äußerst studienrelevant einschätzen (vgl. Berg et al 2014, S. 39 f.).

Die fachlichen Stärken gilt es zu nutzen und was für alle Studienanfänger notwendig erscheint – nämlich *Brücken in die Fachkulturen zu bauen* und den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, diese zu erlernen – gilt für Beruflich Qualifizierte im besonderen Maße. Nicht zuletzt deswegen, da diese einer akademisch-reflexiven Kultur durch ihren praktischen Hintergrund eher fern stehen. Dabei sollte auch das Bewusstsein für die Lernprozesse gefördert und die Unterschiede zwischen Theorie und Praxis explizit thematisiert werden. Es ist zu verdeutlichen, was die fachspezifische wissenschaftliche Kultur ausmacht. Fragen etwa des wissenschaftlichen Schreibens kommt dabei bspw. in allen sozialwissenschaftlichen Fächern eine besondere Bedeutung zu.

Selbstwirksamkeit erhöhen

Wie bereits zuvor erwähnt, fühlen sich Beruflich Qualifizierte häufig schlechter vorbereitet auf ein Studium als ihre Kommilitonen mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung (vgl. AK Bildungsberichterstattung 2014, S. 127). Da dieser Eindruck aber mit zunehmendem Studienverlauf abnimmt und auch die Lernergebnisse keine signifikanten Unterschiede aufweisen, scheint es von nicht unerheblicher Bedeutung zu sein, die beruflich qualifizierten Studierenden gerade zu Beginn langfristig zu motivieren und in ihrer Studienentscheidung zu bestärken.

Zu diesem Zweck sind die Förderung und der kontinuierliche Aufbau von Selbstwirksamkeit unerlässlich. Zur Stärkung von Selbstwirksamkeit kommt u. a. die Möglichkeit der Erfolgserfahrung in Betracht, die z. B. mithilfe der Setzung von Nahzie-

len arbeitet. Nahziele liefern dabei einen direkten Anreiz, überschaubare Ziele durch persönlichen Einsatz erreichen und damit die Selbstwirksamkeit steigern zu können. Mit dem Erreichen erster Teilziele werden Kompetenzüberzeugungen aufgebaut, erlebt und kontinuierlich im weiteren Prozess verstetigt. Ein wichtiger Aspekt in der Umsetzung sind dabei konkret formulierte Ziele und eine spezifische Rückmeldung – ebenso eine Untergliederung komplexer Aufgaben zur Vermeidung von Abbrüchen und Resignation. Diese Zielvorgaben sollen zu einer persönlichen Herausforderung und Übernahme von Verantwortung anregen und können den Lernenden später in die Lage versetzen, sich selbstregulativ Nahziele zu setzen und implizit zur Entwicklung von intrinsischer Motivation beitragen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35 ff.).

Im Rahmen der Studienstruktur der Fernlehre an der FernUniversität in Hagen kommt der Steigerung der Selbstregulation eine zentrale Bedeutung zu. Methodisch könnten hier zur Unterstützung sogenannte Kofferklausuren/Open Book Klausuren zum Einsatz kommen. Durch das schrittweise Heranführen an die benotete Prüfungsleistung können die Studierenden erste durch Lehrmaterial „gesicherte" positive Erfahrungen mit dem hochschulischen Prüfungswesen machen und so sukzessive Selbstwirksamkeit (durch erreichte Nahziele) aufbauen.

4 Ausblick

In diesem Beitrag wurde einleitend dargelegt, dass der formalen Öffnung der Hochschulen für Beruflich Qualifizierte weitere Maßnahmen in den Hochschulen folgen müssen, um auch eine materiale Chancengleichheit für nicht-tradionelle Studierende herzustellen. Dazu gehört als explizit bildungs- und erziehungswissenschaftliche Aufgabe die Beschäftigung mit didaktischen Fragen, die damit auch bildungspolitische Relevanz besitzen.

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst die konzeptionelle Projektanlage dargestellt, deren Zielsetzung neben der praktischen Entwicklung von Konzepten in vier Fächern die Erarbeitung von didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter ist. Ein erster literaturbasiert entwickelter Entwurf für solche didaktischen Leitlinien wurde formuliert und vorgestellt.

Diese Leitlinien werden im weiteren Projektverlauf im Rahmen der Evaluationen der fachspezifischen Lehr-Lern-Konzepte überprüft und weiter ausdifferenziert. Parallel dazu erfolgt die weitere theoretische Durchdringung und Berücksichtigung aktueller hochschuldidaktischer Forschung. Die Leitlinien zielen im Ergebnis auf die Verbesserung des Übergangs Beruflich Qualifizierter an Hochschulen. Sie sind damit neben ihrer hochschuldidaktischen Relevanz auch als Beitrag zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufzufassen. Durch die didaktisch informierte Gestaltung der Studieneingangsphase kann zudem die Zahl der Studienabbrecher – nicht nur unter den Beruflich Qualifizierten – gesenkt werden.

Literatur

AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Anderson, T./Shattuck, J. (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: Educational Researcher 41 (1), S. 16.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SoFi-Mitteilungen 34, S. 13–27. Online: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf [12.08.2014].

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BDA/Stifterverband/HRK (2015): Ergebnisse des Expertenkreises „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“ vom 20. Juli 2015. Online: http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/GE-BDA_HRK_SDWi-Durchlaessigkeit-Bildsys.pdf/$file/GE-BDA_HRK_SDWi-Durchlaessigkeit-Bildsys.pdf [31.07.2015].

Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 20.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett-Verlag.

Brezowar, G./Mair, M./Olsowski, G./Zumbach, J. (2012): Problem-Based Learning im Dialog. Anwendungsbeispiele und Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum. Wien: facultas.

Bülow-Schramm, M./Schultes, K. (2013): Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 231–239.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg: Christian Wegner.

Diller, F. (2013): Durchlässigkeit in der Hochschule – Potenziale von Quereinsteigern nutzen. In: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 213–231.

Dittmann, C./Kreutz, M./Meyer, R. (2014): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1–26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf [20.06.2014].

Euler, D. (2014): Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 110 (2014) 3, S. 321–334.

Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (2012) 2, S. 169–193.

Elsholz, U. (2014): Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: Schönherr, K. W./Tiberius, C. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlstandsfaktoren. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–112.

Gerholz, K-H./Sloane, P (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@, Ausgabe 14. Online verfügbar: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf.

Grendel, T./Lübbe, H./Haußmann, I. (2014): Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014/4, S. 40–63.

Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 36–43.

Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (2003) 3, S. 328–349.

Maschewitz, A./Brinkmann, K. (2015): Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2015/1, S. 52–69.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [12.12.2012].

Reinmann, G. (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, D./Sloane, P. (Hg.): Design-based Research . Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft. Stuttgart: Steiner Verlag, S. 63–78.

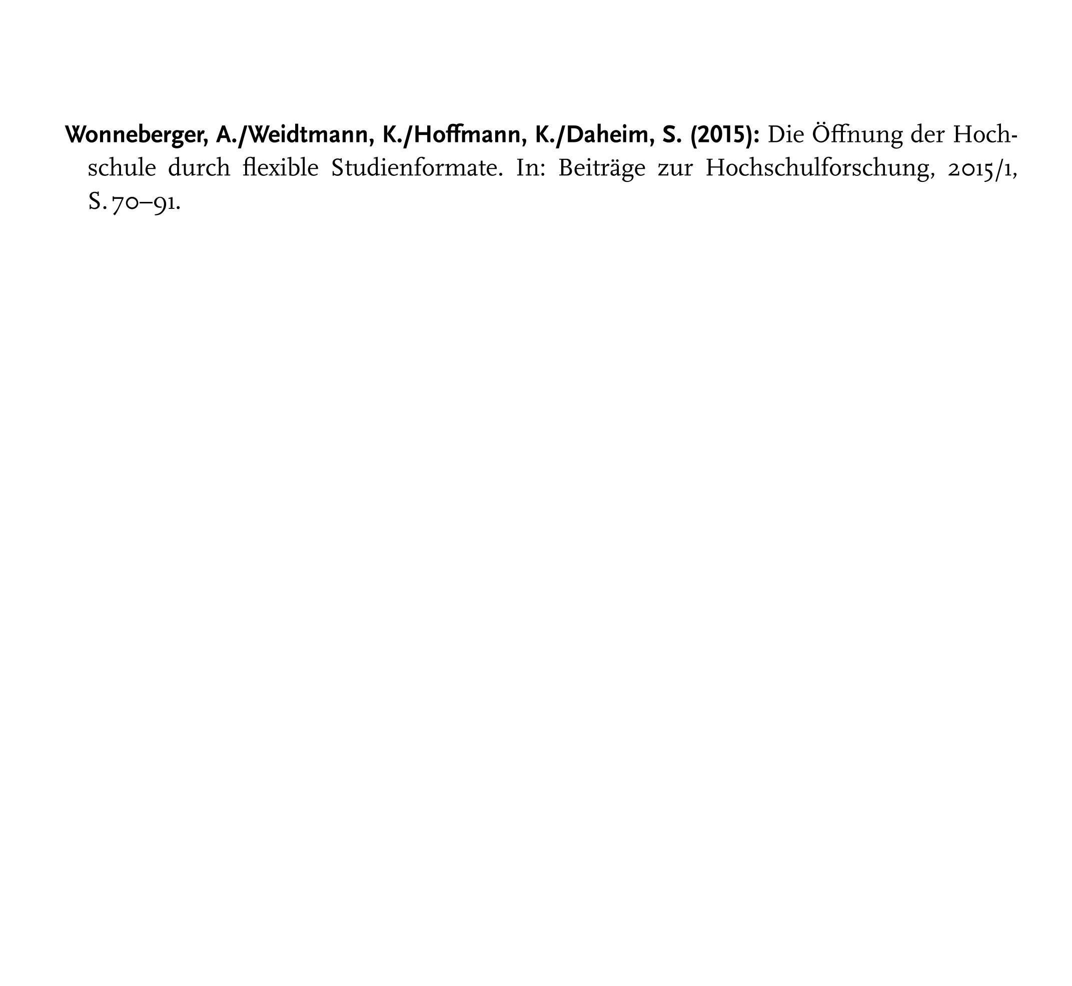
Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53.

Webler, W.-D. (2005): Das Erstsemesterprojekt an der Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg. Ein Modell zum selbstgesteuerten Lernen in Projekten. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 344–356.

Wildt, J. (2011): Ein Blick zurück – fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19–36.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014/4, S. 8–39.

Wonneberger, A./Weidtmann, K./Hoffmann, K./Daheim, S. (2015): Die Öffnung der Hochschule durch flexible Studienformate. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2015/1, S. 70–91.



Digitale Lernangebote für Beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase

Claudia de Witt/Heike Karolyi/Claudia Grüner

1 Einleitung

Mit der Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene, aber auch mit der Digitalisierung unserer Gesellschaft sind neue Zugänge zu einer akademischen Weiterqualifizierung verbunden. Durch die räumliche und zeitliche Flexibilität ermöglichen digitale Medien und Technologien eine Öffnung zu einer großen Auswahl an Studienangeboten; sie bieten zudem die Voraussetzungen für ein bedarfsorientiertes Lernen. Während es mittlerweile viele Studien und Erfahrungen zum Lernen mit digitalen Medien gibt, wird noch vielfach über die zentralen Herausforderungen für die Gruppe der Beruflich Qualifizierten (BQs) im Hochschulstudium gemutmaßt. In der Literatur finden sich bisher nur wenige empirische Daten über die Situation der Zielgruppe. Im Jahre 2013 veröffentlichte die Offene Hochschule Niedersachsen (OHN) die Ergebnisse des Modellprojekts „Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen". Dabei wurde deutlich, dass die Situation dieser Gruppe insbesondere durch ein höheres Alter, durch berufliche Tätigkeit und durch Elternschaft geprägt ist (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013). Besonders unterscheiden sich BQs von Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowohl in der Problematik der Work-Study-Life-Balance als auch im Bereich der Softskills wie Selbstlernkompetenzen und in der Bewältigung von Prüfungsvorbereitungen (vgl. ebd. 2013).

Auf der Grundlage der Bemühungen zur erhöhten Durchlässigkeit als Folge des Bologna-Abkommens stehen auch Hochschulen seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahre 2009 für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten offen (vgl. KMK 2009). Dadurch entwickelte sich in den letzten Jahren eine zunehmend heterogener werdende Gruppe von Studienanfängern, die eine Verlagerung der Ausbildung der Studierfähigkeit in die Universitäten und Hochschulen nach sich zog. Dem qualitativen Anspruch eines universitären Studiums kann scheinbar nur

Rechnung getragen werden, wenn Kompetenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten frühzeitig in der Studieneingangsphase gefördert und entwickelt werden. Den zahlreichen geförderten Projekten zur Studieneingangsphase zufolge werden ein erfolgreicher Studienstart und eine nachhaltige Studienzeit mit der Förderung und Bildung eines gemeinsamen Verständnisses aller Studierenden in Verbindung gebracht. Studienanfänger[1] möglichst schnell in die Gemeinschaft der Universität zu integrieren und deren Selbstwirksamkeit zu erhöhen, wird dabei als zielführend angesehen (vgl. Elsholz/Brückner i. d. B.). Es gilt, entsprechende Angebote zur Unterstützung kontinuierlichen Lernens bereitzustellen.

Dieser Beitrag reflektiert die besondere Situation der Beruflich Qualifizierten (BQ) im Übergang von ihrer beruflichen zur wissenschaftlichen Tätigkeit und erörtert, inwieweit sich das in diesem Kontext feststellbare Spannungsfeld zwischen beruflicher Ausbildung und wissenschaftlichem Anspruch durch ein „bruchloses" Lernen mit digitalen Medien in der Studieneingangsphase verringern bzw. sogar auflösen lässt. Digitale Medien werden hier als eine Möglichkeit zur Erschließung und Entwicklung bestehender Ressourcen gesehen, insbesondere auch im Hinblick auf die zunehmend heterogenen Lebenssituationen und Lebensinteressen der Studierenden. Für die Gestaltung digitaler Lernangebote in der Studieneingangsphase werden Ergebnisse aus dem Teilprojekt „Optimierung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte (BQ) im B. A. Bildungswissenschaft" an der FernUniversität in Hagen herangezogen und Zielsetzungen formuliert.

Der vorliegende Beitrag betrachtet zunächst das Spannungsfeld zwischen beruflicher Qualifikation und wissenschaftlichem Anspruch eines universitären Hochschulstudiums, bevor in Abschnitt 3 die Gestaltung von Lernübergängen mit digitalen Medien beschrieben wird. Abschnitt 4 stellt dann Erkenntnisse zum Thema Zeitlast und zu präferierten Angeboten, die im Rahmen des o. g. Teilprojekts durch eine Befragung ermittelt wurden, dar. Diese sind grundlegend für die Zielsetzungen eines digitalen Lernangebots, welche im letzten Teil des Beitrags beschrieben werden.

2 Berufliche Qualifikation und wissenschaftlicher Anspruch – das Spannungsfeld als Herausforderung für digitale Lernangebote

Vieles spricht dafür, bereits in der Studieneingangsphase den Einsatz digitaler Medien als Unterstützung für die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten zu forcieren. Die Studieneingangsphase ist als Phase des Übergangs zwischen unterschiedlichen Systemen zu fassen, in der zunächst Orientierungsprozesse auf unterschiedlichen

1 Im vorliegenden Text wurde auf eine gendergerechte Formulierung geachtet. Dennoch kann es vorkommen, dass zur besseren Lesbarkeit Personenbezeichnungen lediglich in der männlichen Form verwendet werden. Es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

Ebenen zu durchlaufen sind. Sowohl für traditionelle als auch für nicht-traditionelle Studierende stellt die Studieneingangsphase eine Umbruchsituation dar, die generell zahlreiche neue Anforderungen mit sich bringt, insbesondere auch die Bewältigung spezifischer Anforderungen des Wissenschaftssystems, sowohl curricular als auch strukturell (vgl. Lehmann 2012; Hafer/Schumann 2012). Für die Gruppe der BQs kumulieren sich diese Anforderungen noch, denn neben dem Studium haben diese Studierenden zumeist zusätzlich berufliche und familiäre Verpflichtungen. Zudem sind sie mit einer Problematik konfrontiert, die sich an der Schnittstelle zwischen den bisher getrennten Systemen Berufsausbildung und Hochschule ergibt. Werden berufliche Qualifizierung einerseits und wissenschaftlicher Anspruch andererseits gegenüber gestellt, zeigt sich ein Spannungsfeld, das bei Betrachtung und Gestaltung der Studieneingangsphase berücksichtigt werden muss. Hier sind historisch gewachsene, unterschiedliche Betrachtungsweisen und Handlungslogiken auszumachen (vgl. Tenorth 2013), die sich aber nicht notwendigerweise widersprechen müssen, sondern durchaus aufeinander bezogen werden können (vgl. Reinmann 2009). Beruflich Qualifizierte bringen zahlreiche Kompetenzen und Ressourcen mit, die im Studium nutzbar gemacht werden und sich auf die Studierfähigkeit und damit auch auf den Erfolg in der Studieneingangsphase auswirken können (vgl. HRK/DIHK 2008; Huber 2009).

Im Zentrum des Spannungsfeldes steht die Dichotomie von Bildung und Ausbildung, die nach wie vor eng mit dem klassischen von Humboldtschen Bildungsideal einer „in Freiheit und Einsamkeit erzielten Bildung“ (Zierold 1984, S. 36) verknüpft ist. Hochschulen haben demnach die Bildung in den Mittelpunkt zu stellen, und Fachausbildung ist nicht die primäre Aufgabe der Universität (ebd.). Spätestens seit Bologna ist dieses Ideal aber kaum noch aufrechtzuerhalten. Zierold greift bereits 1984 die Problematik der Trennung von Bildung und Ausbildung auf und zeigt somit weit vor den Beschlüssen des Bologna-Prozesses, dass beides nur schwer trennscharf auseinander gehalten werden kann. Er weist darauf hin, dass auch an der Hochschule eine Form der Fachausbildung stattfindet und postuliert, „dass die meisten Studenten nichts anderes suchen, als beruflich verwertbare Fachkenntnisse“ (S. 32). Zur Abgrenzung von Bildung und Ausbildung merkt er dann an:

> *„Bildung kann nicht in gleicher Weise wie Ausbildung durch die Hochschule dargereicht werden. Der Integrationsakt ist immer ein höchst persönlicher. Die Hochschule kann nur die Wissensgüter anbieten und sie durch Gelehrte vertreten lassen, die selbst über die fachlichen Grenzen schauen und die Fähigkeit haben, den eigentlichen Bildungsprozeß ‚zünden' zu helfen.“ (ebd.)*

Damit gibt Zierold zwei gedankliche Impulse, die für die im Kontext des Bologna-Prozesses geführte Diskussion über die Öffnung der Hochschulen und für eine kompetenzorientierte Lehre möglicherweise fruchtbar gemacht werden können, um die Problematik der Positionierung der Lehre im Spannungsfeld Bildung und Ausbildung zu beschreiben. Das Anbieten von „Wissensgütern“ wäre dann noch um die Implikationen einer kompetenzorientierten Lehre zu erweitern, um die aktuelle Dis-

krepanz zwischen wissenschaftlichem Anspruch und vereinfachter Durchlässigkeit zwischen den bisher getrennten Systemen adäquat aufgreifen zu können. Dabei ist der Anspruch, dass universitäre Bildung mehr sein muss als Ausbildung im klassischen Sinne, durchaus gerechtfertigt und aufrecht zu erhalten. Auch bei einer zunehmend kompetenzorientierten Ausrichtung der Hochschulen ist wissenschaftliches Arbeiten zentral (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014), und die Frage nach der allgemeinen Studierfähigkeit ist insbesondere im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft zu stellen (vgl. Huber 2009; Wolter et al. 2014). Da die berufliche Ausbildung in der Regel im Gegensatz zum Abitur nicht auf Wissenschaftspropädeutik ausgerichtet, sondern von Praxisbezug geprägt ist, lässt sich vermuten, dass Beruflich Qualifizierte im Hinblick auf das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens einen größeren Unterstützungsbedarf haben, gleichzeitig aber dieses vermeintliche Defizit durch ihre in der beruflichen Qualifikation erworbenen Kompetenzen ausgleichen können. Trifft dies zu, dann lässt es sich als eine Aufgabe der Hochschule ausmachen, sich auf diese unterschiedlichen Zugänge einzustellen, die Ressourcen der Studierenden aufzugreifen, nutzbar zu machen und so auch die Durchlässigkeit zwischen den Systemen weiter zu fördern. Arnold fordert an dieser Stelle eine „innere didaktische Transformation" der Hochschulen und postuliert:

> *„Nicht die Hochschule ist exzellent, welche einen großen Prozentsatz ihrer Studierenden an ihren Standards scheitern lässt, sondern diejenige, der es gelingt – auch durch eine gezielte Stärkung der Selbstlernfähigkeiten und eine emotionale Stabilisierung der Persönlichkeit – möglichst viele ihrer Studierenden zu der Erreichung der Kompetenzziele zu begleiten." (2014, S. 24)*

Ein Ansatz, der auch für eine erfolgreiche Studieneingangsphase fruchtbar zu machen ist.

Digitale Medien können im Kontext einer solchen Transformation unterstützend eingesetzt werden, gerade auch im Hinblick auf die Selbstlernfähigkeiten der Studierenden und die Entwicklung der vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen. Der Einsatz digitaler Medien ist für viele Hochschulen bereits von Relevanz, wie beispielsweise Wolter et al. im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" feststellen. Die Autoren merken an, dass 17 von 26 der in diesem Rahmen durchgeführten Projekte E-Learning oder Blended Learning-Szenarien nutzen (2014, S. 16). Insbesondere für die Studieneingangsphase erscheint ein entsprechender Einsatz digitaler Medien sinnvoll. Da die Studierenden oftmals schon aus anderen Kontexten damit vertraut sind, bieten sie sich auch als Einstiegsportal an, sofern eine Einbettung in didaktische Konzeptionen und Nutzungsszenarien erfolgt. Als anschlussfähig an eine kompetenzorientierte Perspektive erscheint in diesem Kontext das Konzept von Hafer und Schumann. Die Autoren sehen die Aufgabe des Medieneinsatzes „darin, Studierende dabei zu unterstützen, eigene Studien- und Lerninteressen selbst zu generieren sowie zu formulieren und (mediale) Bildungs- und Gestaltungsräume zu schaffen" (2012, S. 151). Grundlage ist für sie eine subjekttheoretische Betrachtung des Lernens (nach Holzkamp 1993), das hier als Lern-

handlung aufgefasst wird. Diese Lernhandlung gilt es mithilfe digitaler Medien, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen, zu unterstützen (vgl. Hafer/Schumann 2012). Voraussetzung ist eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt (vgl. Jäger/Zawacki-Richter 2012). Dabei müssen der wissenschaftliche Anspruch und selbst die Ausrichtung an einem Ideal von Bildung nicht auf der Strecke bleiben. Die Förderung neuer Kompetenzen in der Studieneingangsphase ist aber nur ein Aspekt, der in den Fokus gestellt werden sollte.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass für eine adäquate Gestaltung der Studieneingangsphase – und auch für den gesamten Student-Life-Cycle (vgl. Schulmeister 2007) – ebenso den mitgebrachten Kompetenzen der Studierenden, über die bisher nur wenig bekannt ist, Rechnung getragen werden muss. Jäger und Zawacki-Richter (2012) schlagen dazu beispielsweise den Einsatz von Portfolios vor, um vorhandene Kompetenzen ergründen und herausarbeiten zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nicht nur darum gehen darf, auf den Ausgleich vermeintlicher Defizite hinzuarbeiten. Vielmehr ist eine auf das lernende Individuum zielende Kompetenzentwicklung anzustreben (vgl. Lehmann 2012). Zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen sind einzelne, kleinere Lerneinheiten denkbar, mit denen die Studierenden sich je nach individueller Lern- und Lebenssituation auseinandersetzen können. Die Bereitstellung solcher ‚Lernhäppchen' im Sinne eines Microcontent (vgl. Kapitel 3) ermöglicht ein schrittweises Einführen in die wissenschaftliche Arbeit. Entsprechend aufbereitete digitale Medien können hier als ein geeigneter Weg angesehen werden, um die noch bestehende Spaltung zwischen beruflicher Qualifikation und Studium zu überbrücken. Die Etablierung einer adäquaten, kompetenzorientierten und mit wissenschaftlichem Anspruch an den Bedürfnissen und individuellen Ressourcen der Studierenden ausgerichteten Studieneingangsphase lässt sich so maßgeblich unterstützen. Richtungsweisend für eine solche kompetenzorientierte Konzeption kann der Ansatz des Seamless Learning (vgl. Wong 2015) sein, der im Folgenden näher betrachtet wird.

3 Lernübergänge mit digitalen Medien gestalten

Die für die Studieneingangsphase bestehenden Herausforderungen liegen zum einen darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie ermöglichen (vgl. Herzog/Otto 2013; Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard 2014); zum anderen besteht die Anforderung darin, die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und einem nach einer beruflichen Qualifizierung aufgenommenen Hochschulstudium in Verbindung zu bringen.

Gerade digitale Medien tragen dazu bei, Lernübergänge im Sinne eines „Seamless Learning" zu gestalten. Die zahlreichen Initiativen zur Digitalisierung der Hochschullehre und die zunehmende Akzeptanz von privaten, mobilen Endgeräten im Berufs- und Lernumfeld im Sinne von „Bring Your Own Device" (BYOD, vgl. NMC

Horizon Report 2015, S. 36 ff.), aber auch die mittlerweile ausgeprägte Nutzung von ubiquitären Technologien bahnen dabei den Weg zu einem selbstverständlich werdenden Medieneinsatz in der Lehre bzw. im Studium. Eine erste Vision von „Seamless Learning Environments" formulierte Kuh bereits 1996 noch ohne die Einbindung digitaler Medien:

> *„The word **seamless** suggests that what was once believed to be separate, distinct parts (e. g., in-class and out-of-class, academic and non-academic, curricular and cocurricular, or on-campus and off-campus experiences) are now of one piece, bound together so as to appear whole or continuous. In seamless learning environments, students are encouraged to take advantage of learning resources that exist both inside and outside the classroom." (Kuh 1996, p. 136, Hervorhebung im Original)*

Heute wird Seamless Learning als ideelles, lernoptimierendes Rahmenkonzept verstanden (vgl. Wong 2015), hinter dem die Vorstellung steht, dass ein Studierender schnell und einfach zwischen unterschiedlichen Lernaktivitäten wechseln kann und dabei durch sein individuelles Endgerät weitestgehend unterstützt wird (vgl. Chan et al. 2006). Nicht zuletzt aus diesem Grund ordnet der Horizon Report 2014 (S. 27) Seamless Learning in den Kontext von persönlichen Lernumgebungen ein. In ihrem Rahmenkonzept charakterisieren Wong und Loi (2011) Mobile-assisted Seamless Learning (MSL) und beschreiben dazu zehn Lernübergänge, die es zu überwinden gilt, um ein nahtloses Lernen zu ermöglichen: Neben dem Übergang von formalem und informellem Lernen (MSL1) sowie von individuellem und sozial integriertem Lernen (MSL2) soll die Dimension der Zeit überbrückt werden (MSL3), die vom Lernenden selbst bestimmt wird. Standortübergreifende Lernmöglichkeiten (MSL4) und ein ubiquitärer Zugang zu Lernressourcen (MSL5) sollen die Verknüpfung von physischer und digitaler Welt (MSL6) ermöglichen; eine kombinierte Verwendung von mehreren Endgerätetypen (MSL7) sowie ein schnelles Umschalten zwischen mehreren Lernaktivitäten (MSL8) sollen mögliche Lernbrüche eliminieren. Gerade in Bezug auf die Zielgruppe der Beruflich Qualifizierten erscheint aber auch die Wissenssynthese von Vorwissen, neuem Wissen sowie fachübergreifendem Lernen (MSL9) besonders relevant. Der letzte Übergang befasst sich mit dem Wechsel zwischen verschiedenen Lernmodellen, die ein optimiertes Lernen auch didaktisch unterstützen (MSL10) (vgl. Wong/Looi 2011, S. 23–68 ff.).

Einige der von Wong und Loi problematisierten Lernübergänge lassen sich durch eine entsprechende Aufbereitung von Lerninhalten in Form von Microlearning (vgl. Robes 2009) erleichtern. Dies ist im Rahmen der Hochschullehre durchaus realisierbar. Solche Microlerneinheiten mit ca. fünf- bis 15-minütigen Aktivitäten können in Form von Podcasts, Lernvideos, Quizzen o. ä. repräsentiert werden. Im Sinne eines Baukastensystems können diese passgenau und individuell vom Lernenden selbst kombiniert zu einer persönlichen Lernumgebung (PLE) zusammengefügt werden. Mikrolernsysteme stehen dem Lernenden zunehmend als Apps synchronisiert auf all seinen registrierten mobilen Geräten zur Verfügung, geben Einblick in den aktuellen Stand seines individuellen Lernprozesses und sind mittlerweile mehr

als nur unzusammenhängende „Wissensnuggets“. Als Instrument der Personalentwicklung enthalten sie zum Beispiel didaktische Interaktionen und Feedbacks zur Steigerung der Effektivität und Effizienz des Lernprozesses (vgl. Baumgartner 2014, S. 20). Microlearning bietet zudem einen Übergang zum informellen Lernen im Internet und im Kontext von Web 2.0- Anwendungen Zugang zum „Social Learning“ (vgl. Robes 2009, S. 7).

Die individuelle Systematisierung der Lernunterstützung durch digitale Medien kann auch in Form von Micro-Assessments, Selbstlernkontrollen oder E-Portfolios erfolgen. E-Portfolios ermöglichen gerade in der Studieneingangsphase einen bewussteren Übergang vom Berufsleben in das Hochschulstudium, die Berufsreflexion und Studienplanung; sie kommen aber auch als Kompetenzportfolio und für wissenschaftliches Arbeiten in Frage (vgl. Hornung-Prähauser/Hilzensauer/Schaffert/Wieden-Bischof 2009, S. 86 ff.). Damit sind sie gleichermaßen ein Instrument, um Wissensbrüche zu überwinden. Die Wissenssynthese (MSL9) ist für das Spannungsfeld von beruflicher Qualifikation und wissenschaftlichem Anspruch von besonderer Relevanz. Wong und Looi (2011, S. 22) beschreiben in ihren Ausführungen die übliche Herangehensweise bei der Ausbildung von Kompetenzen als taxonomieorientiert in einer aufsteigenden Hierarchie. Phasen solcher Taxonomien gestalten sich durch das lineare Erarbeiten von aufeinanderfolgenden Phasen, wie z. B. Wissen, Verständnis, Abstraktion, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation relevanter Lerninhalte.

Während beispielsweise die Taxonomie nach Bloom (1956) eine fortschreitende Steigerung von konkretem zu abstraktem Wissen vorsieht, verfolgt das Verständnis des Seamless Learning-Ansatzes ein zunehmendes Zusammenspiel und die Vermengung von konkreten und abstrakten Betrachtungsebenen. Die bislang verfolgten Ansätze und Forschungen zielen auf ein konkretes, personalisiertes, bildungsbiographisch gestütztes Aufbereiten von Angeboten ab (Wong/Looi 2011, S. 23). Dazu werden Informationen über den Lernenden zusammengetragen, um für ihn relevante Angebote zu identifizieren und anzubieten (vgl. Specht 2014). Solche auf Learning Analytics (vgl. Ferguson 2012) basierenden, individuell gefilterten Angebote, die Bedarfe sogar voraussagen, sind im Rahmen eines Moduls an einer Universität mit jährlich hunderten neuen Studierenden eines Studiengangs (noch) nicht realistisch. Dabei erscheint die Vision einer personalisierten Lernumgebung, die dem Lernenden automatisch passgenaue Informationen und Handlungsoptionen anbietet und aus denen er nur noch nach Belieben auswählen muss, verlockend und praktisch. Auch wenn Learning Analytics oftmals als positiv für den Lernenden betrachtet wird (vgl. Ferguson 2012), ist die Entwicklung und Nutzung kritisch zu betrachten. Ein solches Szenario bedeutet ggf. tiefe Eingriffe in die persönlichen, zu schützenden Informationen der Studierenden.

Dennoch ist der Gedanke der Wissenssynthese ein interessanter und soll an dieser Stelle den bereits diskutierten Einsatz von E-Portfolios in der Studieneingangsphase aufgreifen (vgl. Abschnitt 2). Verwendet man einen pragmatischen Ansatz, indem

von verschiedenen theoretischen Perspektiven ausgehend der Lernende aufgefordert wird, bisherige berufliche Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Theorie zu verknüpfen, in einer solchen exemplarisch zu verorten und zu reflektieren, so sollte es Lernenden selbst obliegen, persönliche Erfahrungen preiszugeben. Dieser Ansatz wird häufig in Methoden wie digitalen Lerntagebüchern, Lernblogs oder E-Portfolios umgesetzt, birgt jedoch im Kontext der institutionalisierten Lehre die Gefahr der Vermischung von Lernen und Leisten (vgl. Gläser-Zikuda 2010) und bedarf sorgfältig definierter Rahmenbedingungen. Des Weiteren setzen diese Methoden nicht nur ein Bewusstsein der Lernenden von der eigenen Allgemeinbildung und des individuellen Kompetenzprofils, sondern auch Medienkompetenz voraus.

Vor diesem Hintergrund verbessert unseres Erachtens eine medienorientierte Gestaltung der Studieneingangsphase den Einstieg in das universitäre Studium. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein lernoptimierendes Rahmenkonzept auch für BQs durch den systematischen Einsatz von digitalen Technologien zu einer effektiveren Lernorganisation führen kann. Um ein bruchloses Lernen in der Studieneingangsphase zu ermöglichen, wurde aufgezeigt, wie dieses in der Praxis ausgestaltet werden könnte. Wie wichtig eine effektive Strukturierung für die Studierenden ist und welche Bedarfe von den Studierenden selbst identifiziert werden, ergibt sich aus Teilen der Bedarfsanalyse, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird.

4 Zeitlast und Bedarfe an digitalen Lernangeboten von BQs

Für eine zielgruppengerecht gestaltete digitalisierte Studieneingangsphase ist eine entsprechende Bedarfsanalyse unumgänglich. So wurden im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen 4.467 eingeschriebene Studierende aufgefordert, an einer Online-Befragung zur Optimierung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte teilzunehmen. 846 Studierende (18,9 %) nahmen an der Befragung teil, von denen 618 den Fragebogen vollständig beantworteten, 228 antworteten unvollständig. In der Auswertung wurden nur vollständige Antworten betrachtet. Die daraus resultierende Rücklaufquote für vollständige Antworten entspricht 13,8 %. Aus der Gesamtteilnehmerzahl von 618 Studierenden konnten 154 (25 %) als Beruflich Qualifizierte und 464 (75 %) Teilnehmende als nicht Beruflich Qualifizierte eingeordnet werden. Dies entspricht nahezu dem in der Hochschulstatistik für die FernUniversität in Hagen für den Studiengang Bildungswissenschaft erfassten Verhältnis von 24 % (BQ) zu 76 % (non BQ).

Betrachtet man die Situation von Beruflich Qualifizierten insbesondere im Studium, wird schnell klar, dass zur Ermöglichung eines oft berufsbegleitend stattfindenden Studiums Freiheiten zur Zeiteinteilung und räumliche Flexibilität grundlegende Voraussetzungen sind (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, 2013; Wolter et al., 2014). Nicht zuletzt darum finden sich Beruflich Qualifizierte in Angeboten der Fernlehre in besonderem Maße repräsentiert. Bei den BQs, die an der FernUniversität in Hagen mittlerweile 25–30 % der Studienanfänger ausmachen, kommen auf-

grund ihrer vergleichsweise großen Belastung Teilzeitangebote sehr entgegen (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013). Der Wechsel zwischen Teilzeit- und Vollzeitstudium ist an der FernUniversität in Hagen jederzeit möglich und schafft damit bereits eine grundlegende Flexibilität für die Studierenden. Im Folgenden wird die Problematik der Zeitlast der Studierenden genauer betrachtet, um weitergehende Überlegungen zur Optimierung des zukünftigen Angebots anzustellen.

4.1 Zeitlast durch Beruf und Studium

Die Notwendigkeit, berufliche Verpflichtungen und ein Studium miteinander zu vereinbaren, zieht für die Gruppe der BQs besondere zeitliche Anforderungen nach sich, die eine hohe Belastung darstellen können. Das ist insbesondere deshalb relevant, da je nach empfundenem zeitlichem Druck und Vielfalt der Anforderungen der jeweilige Workload im Studium entsprechend unterschiedlich wahrgenommen wird. Dies führt zu subjektivem Belastungsempfinden und kann sich auf die Leistung im Studium auswirken (vgl. Schulmeister/Metzger 2011). Die im Workload der Studiengänge vorgesehenen Zeiten für das Selbststudium rücken vor diesem Hintergrund in den Fokus, da sie einerseits die zur Vereinbarkeit der unterschiedlichen Anforderungen erforderliche Flexibilität bieten, andererseits aber auch hohe Anforderungen an die Studierenden stellen und strukturell unterstützt werden müssen (Metzger 2011). Um hier eine adäquate Unterstützung leisten zu können, ist Kenntnis über die tatsächliche zeitliche Belastung der Studierenden notwendig. Für die BQs in der Studieneingangsphase der FernUniversität in Hagen stellt sich die zeitliche Belastung durch die beruflichen Verpflichtungen folgendermaßen dar: 86 % der BQs arbeiten im Durchschnitt 35 Stunden in der Woche (vgl. Schmidtmann/Preusse i. d. B.). Hinzu kommen private Verpflichtungen, die sich – wie in Tabelle 1 ersichtlich – den Studierendengruppen entsprechend unterschiedlich verteilen, aber dennoch gleichermaßen mit durchschnittlich 18 h/Woche zu Buche schlagen. Addiert man zu den o. g. durchschnittlichen Zeitlasten die Studienbelastung von 17 h/Woche für das Teilzeitstudium, ergibt sich für einen beruflich qualifizierten berufstätigen Teilzeitstudenten eine wöchentliche Belastung von 70 h/Woche[2]. Im Vergleich zum berufstätigen Teilzeitstudenten mit herkömmlicher HZB unterscheidet sich diese maßgeblich in der höheren beruflichen Belastung. Geht man davon aus, dass zur Ausbildung der Studierfähigkeit weitere Zusatzangebote wahrgenommen werden, die außerhalb des studienfachbezogenen Aufwandes liegen, erhöht sich diese Differenz noch weiter. Daher wurden die Studierenden befragt, wie viel Zeit sie für ein zusätzliches Angebot investieren würden (vgl. Abb. 1). Diese liegt bei der Hälfte der befragten BQs bei ein bis vier Stunden pro Woche. Sie zeigen damit eine hohe Bereitschaft, trotz der höheren beruflichen Belastung auch Zeit für zusätzliche Angebote zu investieren. Im Hinblick auf die bestehende Zeitlast ist es umso wichtiger, diese Angebote so zu gestalten, dass sie auch bei knappen zeitlichen Ressourcen ef-

2 Die Differenz zu den Ergebnissen der OHN-Studie, die eine Gesamtbelastung von 52 Stunden ermittelte (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013, S. 102) können sowohl durch die Wahl der Antwortoptionen in der Befragung als auch durch die unterschiedlichen Studienmodelle erklärt werden.

fektiv nutzbar sind und einen Mehrwert für die Studierenden darstellen. Kurze, in sich geschlossene Lerneinheiten erscheinen hier sinnvoll, um den Bedarfen der Studierenden entgegen kommen zu können. Worin diese Bedarfe vorrangig bestehen, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt.

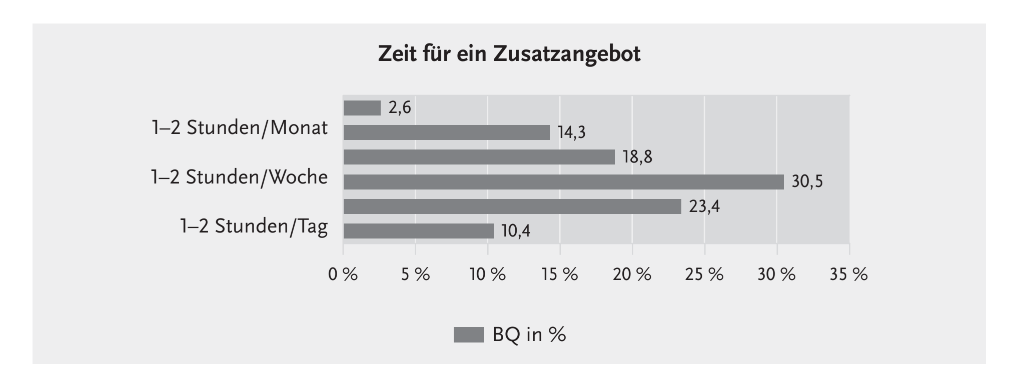


Abb. 1: Verfügbare Zeit für ein Zusatzangebot

4.2 Bedarfe an digitalen Lernangeboten

Wird nach der Einschätzung der Studierenden bezüglich der Nützlichkeit von einzelnen Lernangeboten zur Unterstützung des Studiums gefragt (vgl. Abb. 2), so zeigt sich bei den Beruflich Qualifizierten stärker der Bedarf nach einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, einem Methodentraining zur Merkfähigkeit und einem Lesetraining. Dagegen zeigt sich bei den nicht Beruflich Qualifizierten ein höherer Bedarf an Motivationstraining, einem Wegweiser durch die virtuelle Welt der FernUniversität in Hagen und Informationen zur Organisation des Studiums.

Um zu erfahren, welche digitalen Lernangebote die Beruflich Qualifizierten bevorzugen, wurden sie danach gefragt, welches Format dieses Angebot haben sollte (vgl. Abb. 3). Dabei zeigt sich zum einen, dass Beruflich Qualifizierte digitale Medien eher mehr nutzen als dies nicht Beruflich Qualifizierte tun. Sie favorisieren Lernvideos bzw. Tutorials und betreute virtuelle Angebote, haben aber auch wie nicht Beruflich Qualifizierte den Wunsch nach Präsenzangeboten (vgl. Schmidtmann/Preusse i. d. B.). Kurze Lerneinheiten und Selbsttests bzw. Quizze würden ihrem Lernen entgegenkommen.

Wird nach den präferierten Unterstützungsmöglichkeiten im Studium gefragt (vgl. Abb. 4), so steht an erster Stelle die Nachfrage nach einer strukturierten Planung genauso wie der Austausch mit Kommilitonen, ähnlich wie bei den nicht Beruflich Qualifizierten. Routinen, der eigene Lernort, aber auch der Austausch mit Freunden, Kollegen und Familie sowie der Kontakt zu Lehrenden sind eher im mittleren Präferenzbereich zu sehen, spielen aber für BQs im Vergleich zu den nicht BQs eine größere Rolle. Selbst-Testung und damit der Trend zum Selbst-Assessment werden nicht als hilfreich angesehen, jedoch sollte dieses Ergebnis aufgrund des derzeit ge-

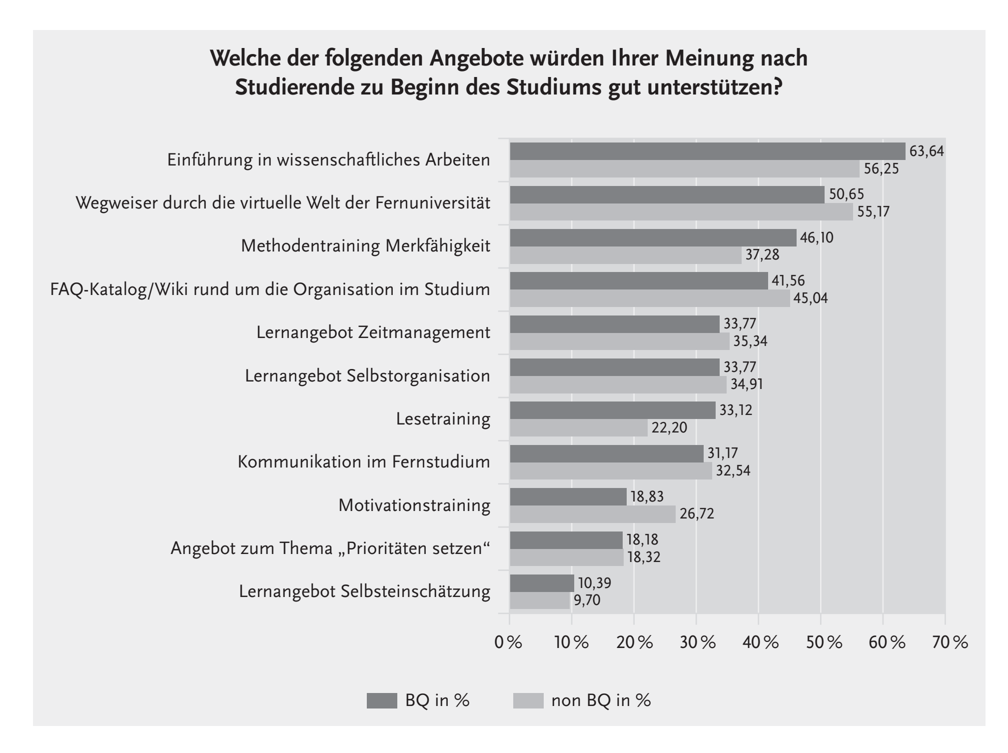


Abb. 2: Einschätzung adäquater Lernangebote in der Studieneingangsphase

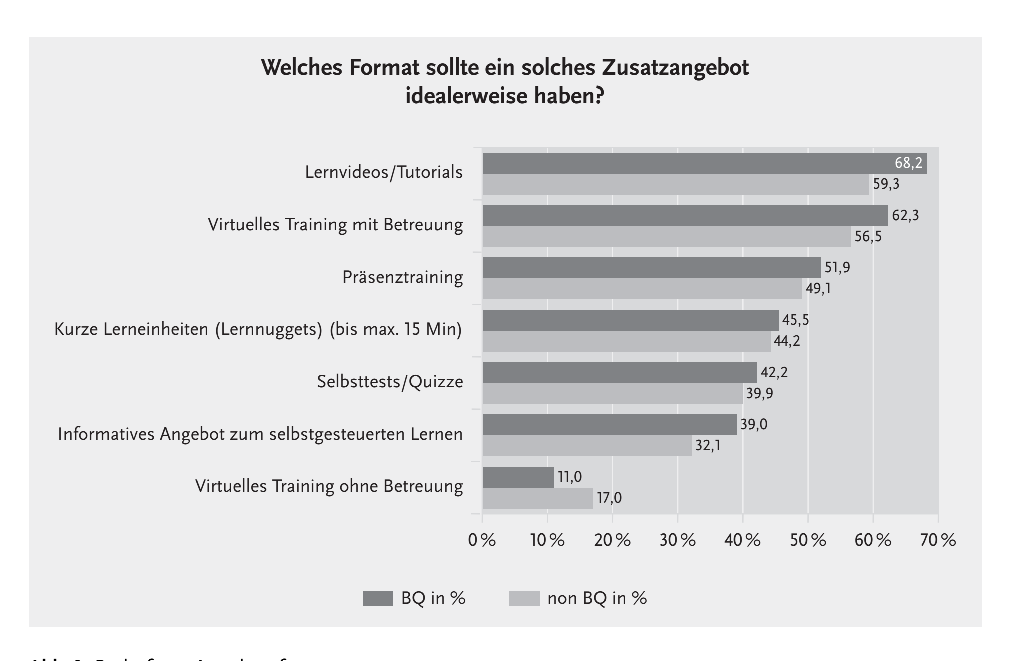


Abb. 3: Bedarfe an Angebotsformaten

ringen Angebots an Selbst-Assessments an der FernUniversität in Hagen als relativ betrachtet werden. Betrachtet man hingegen die Antworten in Abbildung 4, so sind Selbsttests und Quizze durchaus gewünschte Lernformate.

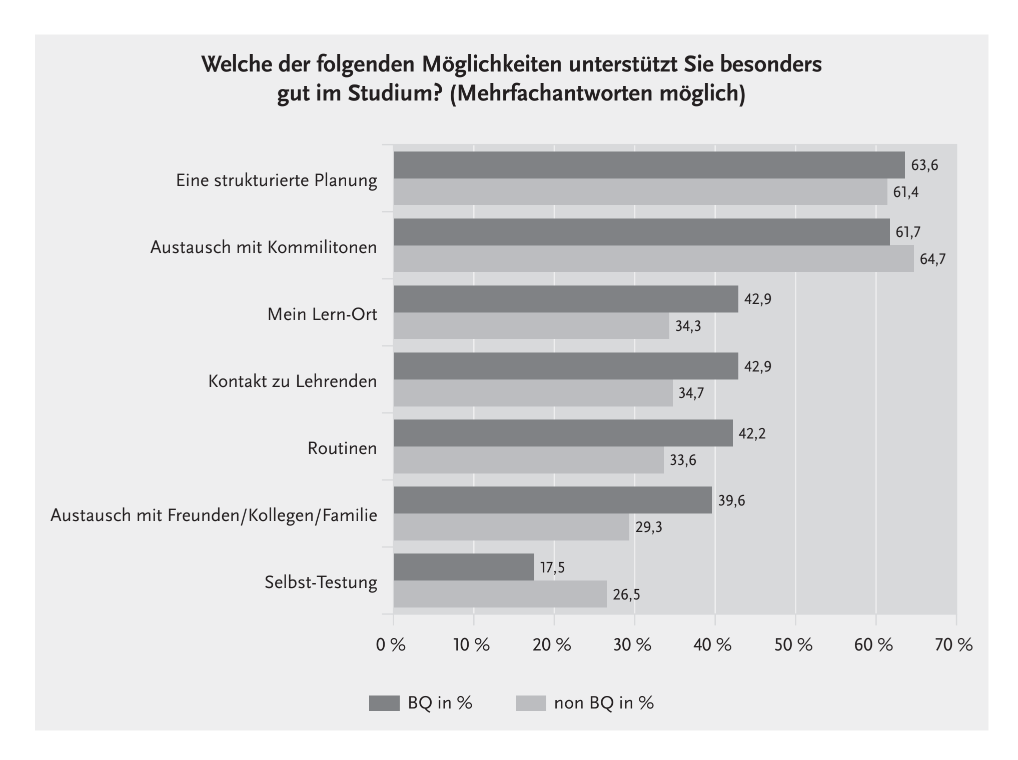


Abb. 4: Einschätzung von hilfreichen Angeboten

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass BQs zwar keine anderen Unterstützungsangebote benötigen als ihre Kommilitonen, diese aber insgesamt deutlicher als Bedarf feststellen. Im Mittelpunkt stehen den Angaben der Studierenden zufolge das wissenschaftliche Arbeiten und Methodentrainings, welche die Merkfähigkeit und Lesekompetenzen erhöhen können. Die Ausbildung von Medienkompetenz oder Angebote wie ein transparenter Wegweiser durch die virtuelle Welt der FernUniversität in Hagen können die Studierenden dabei unterstützen, sich besser im Studium zu organisieren und systematisch zu strukturieren. Dies hätte zugleich auch Auswirkungen auf die Bewältigung der Zeitlast. In der Umsetzung eignen sich vorzugsweise die präferierten, rein digitalen Formate wie Lernvideos, Tutorials oder Podcast ebenso wie Blended Learning-Formate, und sowohl individuelle als auch kollaborative Szenarien sind vorstellbar. Letztere würden auch den Austausch unter den Kommilitonen weiter unterstützen.

5 Zielsetzungen für ein digitales Lernangebot in der Studieneingangsphase

Entsprechend den bereits 2008 in einer gemeinsamen Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz und des Deutschen Industrie- und Handelskammertages benannten Forderungen (vgl. HRK/DIHK 2008, S. 3) sollen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten geschaffen werden, die den uns bekannten Herausforderungen gerecht werden. Dies kann beispielsweise darin bestehen, zusätzliche Lehr-Lerneinheiten zur Entwicklung der Studierfähigkeit für eine äußerst heterogene Gruppe möglichst passgenau bereitzustellen bzw. bereits vorhandene Konzepte anzupassen.

Im Rahmen des Teilprojektes „Optimierung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte (BQ) im B. A. Bildungswissenschaft" an der FernUniversität in Hagen ergibt sich die Chance, grundlegende Voraussetzungen für die Zukunft mit einzubeziehen und damit Lernübergänge neu zu gestalten. Gerade für die Aufbereitung der Lehrinhalte können digitale Formate und die Aufbereitung als Microcontent kombiniert mit einem ubiquitären Zugang zu Lernressourcen standortübergreifende Lernmöglichkeiten ermöglichen und damit der Problematik der Zeitlast entgegenwirken. Die Aufbereitung der Inhalte in kurze, in sich geschlossene Einheiten ermöglicht vor allem Studierenden mit Vorwissen eine Unterstützung der Wissenssynthese, indem passgenau relevante Inhalte gewählt werden können und so einer redundanten Bearbeitung von bereits internalisierten Inhalten vorgebeugt werden kann. Das Umschalten zwischen mehreren Lernaufgaben und die Entwicklung einer persönlichen Lernumgebung mit individuell wählbaren Inhalten setzen neben den Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung auch Medienkompetenzen voraus, deren Ausbildung ein selbstverständlicher Bestandteil bereits in der Studieneingangsphase darstellen sollte.

Für eine Optimierung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte erscheint vor diesem Hintergrund das Erarbeiten von Möglichkeiten zu einer multidevicefähigen personalisierbaren Lernumgebung erstrebenswert. Diese soll neben der Optimierung zeitlicher Aspekte vor allem berücksichtigen, wie die Verknüpfung zwischen berufspraktischer und wissenschaftlicher Handlungslogik individuell gelingen kann. Vorbereitend wird dafür ein digitalisiertes Übergangsmanagement für die beruflich qualifizierten Studienanfänger der Bildungswissenschaft gestaltet. Im Rahmen der weiteren Bedarfsanalyse werden zudem die Differenzen aus den beruflichen Umfeld mitgebrachten Fähigkeiten und den geforderten Kompetenzen des Studiums gemäß der Einschätzung der Studierenden genauer betrachtet und als wertvolle Impulse berücksichtigt.

Egal, ob beruflich qualifiziert oder nicht, muss ein Studienanfänger sich an das neue Pensum des universitären Studiums gewöhnen, wissenschaftliche Arbeitsweisen erlernen und die curricularen Anforderungen eines Studiums bewältigen. Welche Kompetenzen die sogenannte Studierfähigkeit genau beinhaltet, wird zurzeit in dem Projekt „Hamburger Modell – Studierfähigkeit" an der Universität Hamburg er-

forscht, das im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Bosse, Schultes und Trautwein (2014) sehen die Studierfähigkeit in Abhängigkeit vom Leistungsvermögen und von den hochschulischen Rahmenbedingungen demnach als Passung von individuellen und institutionellen Faktoren. „Die Entwicklung von Studierfähigkeit wird als komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert. Die Schnittstelle zwischen Individuum und Kontext bilden die Wahrnehmung von und der Umgang mit Studienanforderungen in der Studieneingangsphase.“ (Bosse/Schultes/Trautwein 2014, S. 45). In diesem Sinne sollte unter Berücksichtigung eher handlungsorientierter Methoden aus der Berufsausbildung und einer Theorieorientierung im Universitätsstudium ein Angebot entwickelt werden, das sowohl den Beruflich Qualifizierten als auch den Studierenden mit beruflicher Vorbildung entgegen kommt. Damit ist das Ziel verknüpft, die erforderliche Durchlässigkeit zwischen den bisher getrennten Systemen zu befördern und so das Spannungsfeld von beruflicher Qualifikation und wissenschaftlichem Anspruch zu verringern und letztlich vielleicht sogar aufzulösen.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.) (2013): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Arnold, R. (2014): Zur Überwindung der Antiquiertheit des Kompetenzdiskurses – Ein Interview. In: Arnold, R./Wolf, K. (Hg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Erwachsenenbildung, Band 78. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16–30.

Arnold, R./Erpenbeck, J. (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bäcker, E. M./Zawacki-Richter, O. (2012): Kompetenzen versus Qualifikationen – Hybride Kompetenzerfassung anhand von Portfolios als retrospektive Dokumentation von Kompetenzen in der Hochschule. In: Erpenbeck, J. (Hg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster: Waxmann, S. 89–112.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956): Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.

Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle Und Institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 9 (Nr. 5), fnm-austria, S. 41–62.

Chan, T.-W./Roschelle, J./Hsi, S. et al. (2006): One-to-One Technology-Enhanced Learning: An Opportunity for Global Research Collaboration. Research and Practice in Technology Enhanced Learning 1 (1), S. 3–29.

Ferguson, R. (2012): Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges. International Journal of Technology Enhanced Learning 4 (5/6), S. 304.

Gläser-Zikuda, M. (2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik e. V.

Hafer, J./Schumann, M. (2012): Studieneingangsphase und die strukturelle Verankerung von E-Learning in Studium und Lehre: E-Teaching als Element zur Gestaltung des Student-Life-Cycle. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UVW, S. 151–161.

Herzog, M./Otto, C. (2013): Beruflich Qualifiziert Studieren: Alles eine Frage der Work-Study-Life-Balance? In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.) (2013): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99–107.

Hornung-Prähauser, V./Hilzensauer, W./Schaffert, S./Wieden-Bischof, D. (2009): E-Portfolio – Konzept, Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lehren und Lernen. Studienbrief an der FernUniversität in Hagen.

HRK/DIHK (2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz HRK). URL: http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/gemeinsame-erklaerung-des-deutschen-industrie-und-handelskammertages-dihk-und-der-hochschulrektor [01.06.2015].

Huber, L. (2009): Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In: Trios, 4. Jg. 1/2009, S. 81–85.

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [01.06.2015].

Kuh, G. D. (1996): Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. Journal of College Student Development, Johns Hopkins University Press, 1996, 37 (2), S. 135–148.

Lehmann, U. (2012): Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UVW; S. 133–142.

Metzger, C. (2011): Studentisches Selbststudium. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 237–276.

Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. Preprint zu: Schulz, M./Neusius, A. (Hg.): Tagungsband zum 6. Fernausbildungskongress der Bundeswehr. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel_Forschendes_situiertes_Lernen09.pdf [06.06.2015].

Robes, J. (2009): Microlearning und Microtraining: Flexible Kurzformate in der Weiterbildung. In: Handbuch E-Learning 30. Erg.-Lfg. Oktober, S. 1–20.

Schulmeister, R. (2007): Der „Student Lifecycle" als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Keil, R./Kerres, M./Schulmeister, R. (Hg.): eUniversity – Update Bologna. Münster: Waxmann, S. 45–77.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 13–128.

Specht, M. (2014): Connecting Learning Contexts with Ambient Information Channels. In: Wong, L.-H./Milrad, M./Specht, M. (eds.): Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity. Singapore: Springer Sience+Business Media, S. 121–140.

Tenorth, H.-E. (2013): Statuskonstruktion und Qualifikationsbedarf. Akademisierung in historischer Sicht. In: Schultz, T./Hurrelmann, K. (Hg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim: Beltz, S. 18–29.

NMC Horizon Report: (2015): Higher Education Edition 2015. Austin Texas; New Media Consortium. Verfügbar unter: nmc.org 2015, pp. 22.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jg., 04/2014, S. 8–39.

Wong, L.-H./Looi, C.-K. (2011): What seams do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. Computers and Education, 57, S. 2364–2381.

Wong, L.-H. (2012): A learner-centric view of mobile seamless learning. British Journal of Educational Technology, 43, 1, E19–E23.

Wong, L.-H./Milrad, M./Specht, M. (Hg.) (2014): Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity New York: Springer.

Zierold, K. (1984): Forschung, Lehre und Erziehung. Weinheim: Acta humaniora.

Akademische Kompetenz im rechtswissenschaftlichen Studium

Katharina Gräfin von Schlieffen/Wilma Mitze

Seit dem Wintersemester 2010/11 können Interessierte ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung – sog. Beruflich Qualifizierte – an der FernUniversität in Hagen Rechtswissenschaft studieren. Dieser Chance begegnete das Fach mit Zustimmung und Zuversicht, aber auch mit Sorge. So stellte sich die Frage, ob die Beruflich Qualifizierten hinreichend vorbereitet seien, um ein juristisches Studium erfolgreich zu absolvieren. Da man seit einigen Jahren eine allgemeine Verschlechterung der studentischen Leistungen zu registrieren meinte, drängte sich zum Teil der Eindruck auf, der Leistungseinbruch sei auf das fehlende Abitur der „Beruflich Qualifizierten" zurückzuführen.

1 Vorüberlegungen zum Projekt

Fakten und Zahlen lagen dieser Einschätzung nicht zugrunde. Die Abitur-Defizit-These war ein gefühlter Zustand; Informationen fehlten: Wie groß war überhaupt der Anteil der Beruflich Qualifizierten unter den Studierenden der Rechtswissenschaft? Schnitten sie tatsächlich schlechter ab, als ihre Kommilitonen mit traditioneller Zugangsberechtigung? Hatten sie mehr Schwierigkeiten mit dem Studium, studierten sie länger, erzielen sie weniger Abschlüsse?

Unklar blieb auch eine zentrale Prämisse der Abitur-Defizit-These: Was genau sollte bei den traditionell Jurastudierenden erfolgsursächlich sein und dabei gleichzeitig den Beruflich Qualifizierten fehlen? Meinte man die Abiturprüfung oder den gesamten Lehrstoff der Sekundarstufe II oder lediglich das Wissen einzelner Fächer, Deutsch, Latein, Mathematik? Oder handelte es sich um andere Momente, etwa soziale und kommunikative Strategien, die man vor allem durch eine erweiterte Schulbildung, hingegen nicht durch Berufstätigkeit erlernt?

In dem Gemeinschaftsprojekt „Ein fakultätsübergreifendes Konzept für die Studieneingangsphase ‚Beruflich Qualifizierter' (BQ) an der FernUniversität in Hagen" der vier Fakultäten der *FernUniversität in Hagen* unter Leitung von *Uwe Elsholz* hat die

rechtswissenschaftliche Projektgruppe (*Schlieffen/Mitze/Keil*) zwischen Herbst 2014 und Sommer 2015 versucht, für den Bachelor of Laws (LL.B.) an ihrer Fakultät auf diese Fragen erste Antworten zu finden.

Besondere Berücksichtigung fand dabei die Überlegung, dass das Jurastudium, anders als die meisten akademischen Fächer, als eine praxisorientierte Berufsausbildung gesehen werden muss. Deshalb schien es von Beginn an zweifelhaft, einen grundlegenden Gegensatz zwischen der Erfahrungswelt der Beruflich Qualifizierten und der der übrigen Mitglieder einer juristischen Fakultät anzunehmen. Wenn das Jurastudium auch hochabstraktes, systematisierendes Denken und eine gewisse Gelehrsamkeit verlangt, zielt es doch fast immer auf die adäquate Lösung eines rechtlichen Einzelfalles. Dieses fall- und lösungsoriente Arbeiten ermöglicht der vielzitierte juristische Sinn „fürs Wesentliche" und für die sog. Erfordernisse der Praxis. Dieses Gespür dürfte bei einem Beruflich Qualifizierten vermutlich nicht schlechter entwickelt sein als bei einem nur schulisch Erfahrenen, im Gegenteil. Hinzu kommt, dass viele Beruflich Qualifizierte gerade dank ihres Berufs über spezifische Rechtskenntnisse verfügen, etwa über Finanzen, das Polizeiwesen oder die allgemeine öffentliche Verwaltung, also auch im Bereich des speziellen Wissens ihren Kommilitonen etwas voraus haben.

Damit wird man im Sonderfall Rechtswissenschaft bereits zu Beginn alle Thesen aussondern, die den Beruflich Qualifizierten eine Studienschwäche unterstellen, weil ihnen die Theorieerfahrung fehlt. Falls es dieser Gruppe an Voraussetzungen mangeln sollte, dürfte das größte Problem nicht in einer defizitären Theoriebeherrschung liegen, sondern anders gelagert sein. Dabei wird es wohl um Fertigkeiten gehen, die sowohl die abstrakten wie auch die konkreten Aspekte einer Falllösung berühren, also insbesondere um die situationsgerechte Verklammerung von Begriff und Fall. Weiterhin ist zu vermuten, dass auch Studierende mit traditioneller HZB vor diesen Schwierigkeiten stehen, nur vermutlich tendenziell mit größeren Sicherheiten in Bereichen, in denen die Beruflich Qualifizierten besonders unsicher sind, während wiederum die Berufserfahrenen dort Stärken zeigen, wo der Nur-Abiturient mangels Anschauung scheitert.

Damit wäre, statt die Abitur-Defizit-These zu verfolgen, nach den besonderen Kompetenzen zu suchen, die alle Studierenden der Rechtswissenschaft, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, für eine akademische, überwiegend einzelfallbezogene Berufsausbildung mitbringen oder beizeiten ausbilden müssen.

2 Der untersuchte Studiengang

Im Studiengang Rechtswissenschaft an der FernUniversität in Hagen können überwiegend Berufstätige (80 %) die Abschlüsse eines Bachelors und eines Masters of Law erwerben. Die Studierenden belegen verschiedene Module, zu denen jeweils Modulabschlussklausuren und Lernkontrollaufgaben angeboten werden. Alle Klau-

suren müssen bestanden werden. Klausuren und Lernkontrollaufgaben stellen die Fallbearbeitung in den Vordergrund. Es gilt Rechtsfragen in Bezug auf einen fiktiven Lebenssachverhalt mithilfe von Gesetzestexten, juristischem Fachwissen und besonderer Argumentations- und Stilkunst zu lösen. Dabei ist der sog. Gutachtenstil zu beachten. Dieser zeichnet sich durch eine förmliche, prüfende Gedankenkette aus. Statt, wie im Alltag oder einem Gerichtsurteil, das Ergebnis zu nennen und es sodann zu begründen, wird dieses zunächst als Rechtsfrage formuliert, um dessen ermittelte Voraussetzungen anhand der einschlägigen Rechtsnormen zu prüfen und erst darauf das Ergebnis zu präsentieren.

Die Erstellung der Bachelor- und Masterarbeiten erfolgt hingegen zumeist nach den allgemeinen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens. Verlangt wird die Auseinandersetzung mit juristischen, nicht selten auch interdisziplinär zu behandelnden Problemen[1].

Ein erfolgreiches Jurastudium verlangt unterschiedliche Fähigkeiten und begegnet bereits dem Anfänger mit vielfältigen kompetenziellen Anforderungen. Die Jurisprudenz, eines der ersten akademischen Fächer, baute schon immer auf einem überlieferten, bis in die Antike zurückreichenden propädeutischen System auf: dem sog. Trivium. Mit ihm wurde *Grammatik* (= Latein, die juristische Umgangssprache), *Topik* (= Argumentation, auch Dialektik oder Logik genannt) und *Rhetorik* (= insbs. Stil, rhetorische Figuren und Vortrag) gelehrt, ehe der Student mit dem Fachstudium begann. Wenn dieser Kanon heute auch nicht mehr ausdrücklich vorausgesetzt wird, muss ein Jurastudent unausgesprochen seine wesentlichen Themen beherrschen.

Dazu zählen ein gutes Textverständnis, die Fähigkeit, sich sowohl mündlich wie schriftlich verständlich und überzeugend zu äußern, Gedanken strukturiert und pointiert wiederzugeben und Texte pragmatisch und vor einem anerkannten kulturellen Hintergrund zu bewerten. Hierfür benötigt man ein allgemeines Verständnis für Lebensvorgänge, so vor allem für wirtschaftliche, gesellschaftlich-familiäre und politische Verhältnisse. Des Weiteren müssen Juristen das logische Organon beherrschen: Begriffs- und Aussagenbildung, Schlüsse ziehen, Definieren und Klassifizieren. Sie benötigen in hohem Maße Informationskompetenz, müssen alle erforderlichen Informationen auffinden, bewerten, sortieren, zugänglich haben und fortlaufend aktualisieren. Schließlich stellt das Studium hohe memotechnische Anforderungen; Juristen müssen, um die großen Stoffmengen zu bewältigen, das Lernen lernen.

1 Der Studiengang bietet eine Reihe wirtschaftswissenschaftlicher Module an.

3 Studierendenbefragung und Klausurergebnisse

Im Rahmen des Projekts „Ein fakultätsübergreifendes Konzept für die Studieneingangsphase ‚Beruflich Qualifizierter' (BQ) an der FernUniversität in Hagen"[2] untersuchten wir die Ergebnisse von insgesamt 1913 Klausuren, um herauszufinden, ob und inwieweit sich der Studienerfolg Beruflich Qualifizierter von dem der Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung unterscheidet. Diese betrafen die Module „Propädeutikum", „Bürgerliches Recht I" und das Modul „Staats- und Verfassungsrecht". Die analysierten Klausuren wurden im Zeitraum vom Wintersemester 2012 bis zum Sommersemester 2014 geschrieben.

Tab. 1: Klausurergebnisse im Vergleich

Anteil der Beruflich Qualifizierten (BQ) pro Einheit im WS 2012 – SS 2014			
	Propädeutikum	**BGB I**	**Staats- und VerfRecht**
	24 %	22 %	9 %
Anteil der nichtbestandenen Klausuren pro Einheit *(n 1913)*			
BQ	34 %	52 %	50 %
Trad. HZB	26 %	43 %	23 %
Alle	27 %	45 %	26 %
Klausur mit Note „sehr gut" oder „gut"			
BQ	13 %	7 %	10 %
Trad. HZB	25 %	11 %	5 %
Alle	22 %	10 %	5 %

Unter den Klausurteilnehmern waren insgesamt 20,85 % beruflich qualifizierte Studierende. Im Modul „Propädeutikum" betrug der Anteil der Klausurteilnehmer, bei denen es sich um Beruflich Qualifizierte handelte, 22,82 %. Insgesamt wurden die Klausuren von 27,71 % der Studierenden nicht bestanden. Von den Beruflich Qualifizierten fielen 33,85 % durch die Prüfung, von den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung 25,89 %. Die Noten „gut" und „sehr gut" erreichten 22,35 % der Studierenden. Von den Beruflich Qualifizierten erreichten diese Notenstufen 13,02 %, von den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung waren es 25,12 %.

Im Modul „Bürgerliches Recht I" betrug der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden 21,72 %. Die Klausuren wiesen insgesamt eine Durchfallquote von 45,07 % auf. Nicht bestanden wurde die Klausur von 51,55 % der Beruflich Qualifi-

2 Ein von der FernUniversität in Hagen gefördertes Projekt in der Kooperation von Vertretern aus vier Fakultäten (neben der Rechtswissenschaftlichen Fakultät die Fakultät für Mathematik und Informatik, die Fakultät für Wirtschaftswissenschaft und die Fakultät für Kultur, und Sozialwissenschaften) unter der Leitung von Prof. Dr. Elsholz zur Erforschung und Unterstützung insbesondere beruflich qualifizierter Studienanfänger.

zierten und von 43,28 % der Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung.

Die Noten „gut“ und „sehr gut“ erreichten in diesem Modul 9,99 % der Studierenden. Von den Beruflich Qualifizierten waren dies 7,45 %, von den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung 10,69 %.

Im Modul „Staats- und Verfassungsrecht“ waren insgesamt 8,99 % der Klausurteilnehmer Beruflich Qualifizierte. Es fielen durchschnittlich 25,66 % der Studierenden durch diese Prüfung. Von den Beruflich Qualifizierten fielen 50 % durch die Klausuren, von den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung 23,25 %.

5,43 % der Klausuren wurden in diesem Modul mit den Noten „gut“ oder „sehr gut“ bewertet. Diese Notenstufen erreichten 10,42 % der Beruflich Qualifizierten und 4,94 % der Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung.

4 Zusammenfassung der Erhebung

Insgesamt zeigt sich, dass Studierende mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung eine höhere Chance haben, eine Klausur zu bestehen, als die sog. Beruflich Qualifizierten.

Bei den Klausuren, die die Notenstufen „gut“ und „sehr gut“ erreichen, ergibt sich dagegen kein einheitliches Bild. Hier findet sich zwar unter den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung in den Kursen „Bürgerliches Recht I“ und „Propädeutikum“ ein größerer Anteil, der diese Notenstufen erreicht, allerdings bestätigt sich dies nicht im Kurs „Staats- und Verfassungsrecht“.

5 Mögliche Ursachen für Leistungsdifferenzen

Auf der Suche nach Erklärungen für das schwächere Abschneiden der Beruflich Qualifizierten bietet sich zunächst der Umstand an, dass diese Gruppe jenseits des Studiums, insbesondere beruflich, stärker belastet ist. Dafür spricht, dass sie im Verhältnis weniger Vollzeitstudierende stellt: unter den Studierenden, deren Klausurergebnisse untersucht wurden, studierten nur 16,96 % der Beruflich Qualifizierten in Vollzeit, während von den traditionell Qualifizierten 30,69 % in Vollzeit studierten.

Diese Annahme musste aber fallen gelassen werden, als wir feststellten, dass die vermutlich beruflich besonders belasteten Teilzeitstudierenden überhaupt nicht schlechter abschnitten als ihre Mitstudierenden in Vollzeit. So ist bemerkenswert, dass ein größerer Anteil der Teilzeitstudierenden die Noten „gut“ und „sehr gut“ erreichte als der der Vollzeitstudierenden. Stimmt es also, dass sich Berufstätige in der

Regel eher für Teilzeit als für Vollzeit einschreiben, kann die Berufstätigkeit nicht die Ursache für schlechtere Prüfungsergebnisse liefern.

Als weiterer Grund kam die unterschiedliche Studiergeschwindigkeit in Sicht. Beruflich Qualifizierte arbeiten offenbar zügiger oder zielorientierter. An den Klausuren „Bürgerliches Recht I" und „Propädeutikum" nahmen sie durchschnittlich ein halbes Semester eher teil als die Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung. Im Modul Staats- und Verfassungsrecht schrieben die Beruflich Qualifizierten die Klausur sogar ein Semester eher. Möglicherweise haben einige Studierende die Gründlichkeit ihrer Vorbereitung einem hohen Tempo geopfert. Sichere Aussagen zu diesem Zusammenhang sind jedoch nicht möglich.

Ein Blick in die Prüfungsarbeiten auf die Eigenart der Prüfungsprobleme erhärtete vielmehr eine andere Hypothese. Die Beruflich qualifizierten Studierenden sind gegenüber anderen Studierenden im Nachteil, weil ihnen elementare Kompetenzen fehlen, die insbesondere in der gymnasialen Oberstufe vermittelt werden. Hierzu zählen vor allem Fertigkeiten, die man für einen strukturierten, argumentativen Umgang mit Texten benötigt.

Dies belegen Korrekturen von Klausuren des Moduls „Propädeutikum", die mit „mangelhaft" bewertet wurden. Die hervorgehobenen Fehler betrafen den Gutachtenstil, die fehlende Fähigkeit zur strukturierten Argumentation und sprachliche Probleme.

In der Sekundarstufe II werden keine juristischen Fachkenntnisse oder etwa der Gutachtenstil vermittelt, sodass alle Studienanfänger insoweit auf demselben Wissensstand sind.

Dagegen steht das große Gewicht, das im Gymnasium bereits ab Mitte der Sekundarstufe I auf die Entwicklung der disputativen Kompetenz gelegt wird. Soweit es nicht um quantifizierbare Inhalte geht, beschäftigt sich der Unterricht mit dem Erfassen und der abwägenden Analyse oder dem Herstellen von sachhaltigen, argumentativen oder subjektiven, aber künstlerisch gestalteten Texten. In Deutsch und allen Fremdsprachen, in Geschichte, Erdkunde, Religion oder Philosophie: überall werden den Schülern sprachliche Beiträge vorgestellt, die sie ordnen, verstehen, zusammenfassen und kritisch bewerten sollen, wenn sie derartige Texte nicht selbst in häuslicher Arbeit, als Referate oder zu Prüfungszwecken erstellen müssen. Dadurch wird nicht nur der Umgang mit Texten, das sprachliche Abstrahieren und Strukturieren, Gestalten und Argumentieren geschult, sondern auch das selbstständige Arbeiten, das Recherchieren und fortlaufend das Präsentieren in schriftlicher und mündlicher Form. Hier dürften diejenigen, denen diese Anleitung fehlt und die nicht auf eine entsprechende jahrelange Einübung zurückblicken können, in einem Juristischen Studium deutliche Nachteile zu beklagen haben.

Damit wäre als Ursache für das schlechtere Abschneiden der Beruflich Qualifizierten im Studium der Rechtswissenschaften ein Kompetenzdefizit ausgemacht, das im Interesse gleichmäßiger Studienchancen auszugleichen wäre.

6 Geplante Maßnahmen

Geeignete Maßnahmen sollten so früh wie möglich greifen. Der richtige Ansatzpunkt ist das einführende Modul „Propädeutikum". Diese Einheit zielt im Schwerpunkt weniger auf inhaltliches Wissen ab als dass sie grundlegende Kompetenzen für das gesamte Studium vermitteln möchte. Im Mittelpunkt steht daher, wie man juristisch arbeitet: wie man an die wichtige Literatur gelangt, was man beim Lösen der Fälle beachten sollte und wie man den Gutachtenstil beherrscht.

a) Bislang getroffene Maßnahmen

Die bisherigen Kurse und Übungen wurden im Team von Mitarbeitern des Lehrstuhls und der zentralen Einheiten zusammen mit der Lehrstuhlinhaberin entwickelt. Inzwischen sind mehrere Schriftkurse, eine neue Modulstruktur mit erneuertem Prüfungssystem und eine online-Betreuung im hochschuleigenen Webforum „Moodle" mit wöchentlichen synchronen und asynchronen Übungen entstanden.

Der erste Schriftkurs (Zugangskompetenz) vermittelt, wie man überhaupt Einlass in die Netzwerke des rechtswissenschaftlichen Fernstudiums findet und wie man rechtswissenschaftliche Informationen recherchiert, gewichtet und bewertet (Informationskompetenz). Der zweite Schriftkurs ist Grundfragen der Rechtsanwendung und dem Erlernen des Gutachtenstils gewidmet. Die dritte Kurseinheit beschäftigt sich mit Einzelfragen der juristischen Arbeit, wie der Auslegung von Gesetzen oder der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen. Außerdem wird hier auf formale Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten eingegangen. Die vierte Kurseinheit gibt einen ersten Überblick zu den Fachsäulen Bürgerliches Recht, Öffentliches Recht und Strafrecht.

Begleitend zu den Schriftkursen finden regelmäßig Fallbesprechungen in einem sog. Virtuellen Klassenzimmer statt. Hier erhalten die Studierenden vorab einen Fall zur Bearbeitung, der im Gutachtenstil gelöst werden sollte. Außerdem gibt es meist eine Rechercheaufgabe, bei der eine Rechtsfrage zu beantworten ist. Anschließend findet eine Besprechung im Virtuellen Klassenzimmer statt, an der sich die Studierenden durch Wortmeldungen beteiligen können. Nach der Fallbesprechung erhalten die Studierenden eine ausführliche Lösungsskizze.

b) Geplante Maßnahmen:

- Zusätzlich zu den bereits vorhandenen Schriftkursen ist ein weiterer Schriftkurs erforderlich, der dem Anfänger eine anschauliche Einführung in das Recht bietet. Am Beispiel einer fortlaufenden Geschichte aus dem täglichen Leben, der Gründung eines Start-up Unternehmens, wird der juristische Hintergrund der verschiedenen Alltagssituationen erläutert. Diese Illustration wird das Interesse der Studierenden wecken und kann durch die Verknüpfung mit der Praxis den Zugang zu juristischen Themen erleichtern. Auch soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie stark das Alltagsleben durch das Recht geprägt ist. Schließlich soll gezeigt werden, wie konkrete Situationen aus dem Alltag auf die

abstrakte rechtliche Ebene transferiert werden, wo ein anderes „Sprachspiel“, etwa mit sachlichem Sprachstil, herrscht und juristisches Fachvokabular angewendet wird.

- Des Weiteren ist vorgesehen, einen Schriftkurs zu entwickeln, in dem der Schwerpunkt auf der kleinschrittigen Vermittlung sprachlicher Kompetenzen liegt. Hier sollen die Studierenden verschiedene Aufgaben lösen, die vor allem der Einübung des juristischen Sprachstils dienen. Am Anfang stehen recht leichte Übungen wie zum Beispiel Lückentexte zum Gutachtenstil. Außerdem soll es auch Übungen zum Konjunktiv geben, da dieser im Gutachten verwendet wird und sich aus der Korrektur von Klausuren ergibt, dass der Konjunktiv nicht richtig beherrscht wird.
- Zudem soll es Übungen zur indirekten Rede geben, die ebenfalls häufig in Klausuren verwendet werden muss. Hier sollen zum Beispiel Zeitungsartikel in die indirekte Rede gesetzt werden.
- Außerdem sollen die Konzentration auf das Wesentliche und die juristische Ausdrucksweise eingeübt werden. Hier kann zum Beispiel die Aufgabe gestellt werden, Zeugenaussagen, die in den Aufgabentexten in lockerer Umgangssprache verfasst sind, knapp und sachlich zusammenzufassen. Um den Unterschied zum eher unpersönlichen und unlebendigen juristischen Stil zu verdeutlichen, soll umgekehrt auch einmal eine sachlich zusammengefasste Zeugenaussage in eine umgangssprachliche Zeugenaussage verwandelt werden.
- Für die erfolgreiche Bearbeitung juristischer Klausuren spielt der Umgang mit Meinungsstreitigkeiten eine zentrale Rolle. Deshalb soll ein Schwerpunkt auf das Einüben des strukturierten juristischen Argumentierens gelegt werden. So sollen zu juristischen Streitpunkten Zusammenfassungen verfasst werden, in welchen der Bearbeiter sich mit den verschiedenen in Rechtslehre und Rechtsprechung vertretenen Meinungen auseinandersetzt und am Ende zu einem eigenen Ergebnis kommt.
- Eine weitere Übung zur Disputationskompetenz nennt sich Dissoi-logoi. Hier wäre die Aufgabenstellung, zunächst die Proseite zu einem Thema zu vertreten, um im direkten Anschluss die gegenteilige Ansicht darzustellen. Die Studierenden lernen so, Argumente für eine Ansicht zu finden, die sie selbst nicht vertreten. Sie werden in die Lage versetzt, sich besser in die Sichtweise derjenigen, welche die gegenteilige Ansicht vertreten, hineinzudenken. So kann die eigene Sichtweise gegebenenfalls überdacht werden oder es können Argumente gefunden werden, welche die der Gegenseite entkräften.
- Außerdem ist geplant, einen Korrekturbogen mit den Maßstäben zu entwickeln, anhand derer eine Klausur korrigiert wird. Dieser Korrekturbogen soll den Studierenden zugänglich gemacht werden. So hoffen wir, ihnen zu einem besseren Gefühl für die qualitativen Kriterien ihrer Falllösung zu verhelfen.

7 Ausblick

Eine zentrale Schwierigkeit jeder rechtswissenschaftlichen Didaktik besteht darin, dass die juristische Arbeitsweise, die dem Anfänger gelehrt werden sollte, innerhalb der Disziplin nicht ausdrücklich thematisiert wird. „Jura“ wird auf zwei Arten erfasst. Die erste ist normativ und erklärt, wie man es machen *sollte*. Dieser Ansatz ist relativ leicht zu verstehen und kann nahezu in der gesamten Fachliteratur nachgelesen werden (Stichwort: „Die einzig richtige Entscheidung wird – logisch zwingend – aus dem Gesetz hergeleitet“). Diese Version hat die Funktion eines Ideals und konstitutionelle sowie politische Aufgaben (vgl. Rüthers 2006, S. 53 u. 60), aber taugt nicht zum Nachmachen, d. h. sie ist nicht operational (vgl. Hasemer 2007/Schnapp 1998).

Die zweite Beschreibung ist *empirisch*, aber wird überwiegend nur implizit, über eine *hidden agenda* vermittelt (vgl. Schlieffen 2012). In Fragmenten findet man diese Lehre in der „grauen“ Ausbildungsliteratur; als Dozenten engagieren sich wissenschaftliche Mitarbeiter, Repetitoren, Senior-Studierende. Dieses Wissen ist wirklichkeitsbezogen, aber ihm fehlt System und Methode; es wird überwiegend durch Imitation übertragen (vgl. Schlieffen 2013).

Für jeden Studierenden der Rechtswissenschaft wird dieses Problem, die Gabelung zwischen der normativen und der wirklichen Anleitung, zur Hürde. Die meisten Studierenden überwinden es mit der Zeit; meist wissen sie allerdings nicht, wie ihnen dies gelungen ist. In der Fernlehre fällt ihnen dieser Erfolg erheblich schwerer: Der informelle Austausch ist beschränkt; die Verschriftlichung des Stoffs und die Vereinzelung der Studierenden begünstigt normative Versionen und verdeckt die Einsicht in die Doppeldeutigkeit der Didaktik.

Teilnehmer, die allenfalls eine praxisbezogene, geradlinige Didaktik gewohnt sind, also kaum Erfahrung mit doppeldeutigen Arbeitsanleitungen haben, scheinen hier benachteiligt. Damit gilt für diese Studierendengruppe in besonderem Ausmaß, was auch auf ihre Kommilitonen zutrifft: Für eine Erhöhung der Studienaktivität und letztlich der Absolventenzahl ist es unerlässlich, dass die juristische Arbeitsweise systematisch und methodisch in einer wirklichkeitsbezogenen, relativ widerspruchfreien Weise gelehrt wird. Die bisherigen und die geplanten Maßnahmen gründen auf einem entsprechenden theoretischen Fundament; man kann aber nicht behaupten, dass diese *Theorie der Praxis rechtlichen Arbeitens* bereits abgeschlossen ist. Die Zukunft wartet also mit einem weiteren erheblichen Forschungsbedarf.

Literatur

Hassemer, W. (2007): Gesetzesbindung und Methodenlehre. In: ZRP 2007, S. 213–219.
Rüthers, B. (2006): Methodenrealismus in Jurisprudenz und Justiz. In: JZ 2006, S. 53–60.
Schapp, J. (1998): Methodenlehre des Zivilrechts, Tübingen: UTB.
Schlieffen, K. (2012): Methode und Rechtsdidaktik. In: Hof, H./von Olenhusen, P. G. (Hg.): Rechtsgestaltung – Rechtskritik – Konkurrenz von Rechtsordnungen. Baden-Baden, S. 169–173.
Schlieffen, K. (2013): Recht rhetorisch gesehen. In: Juristische Arbeitsblätter (JA) 2013, S. 1–7.

„Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich“[1] – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen

Maren Kreutz/Rita Meyer

Hochschulen werden im Kontext des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit des Bildungssystems zu Lernorten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Auch wenn diese Position nicht unumstritten ist, so ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass Hochschulen aufgrund der sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt einerseits und der faktischen Veränderung in unserem Bildungssystem andererseits – dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Implementierung von Berufs- und Kompetenzorientierung im Rahmen des Bologna Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge – vor der Herausforderung stehen, neue Leitbilder für die Lehre zu entwickeln. Über die reine Vermittlung von fachwissenschaftlichen Theoriebeständen hinaus soll sichergestellt werden, dass die Absolventen eines Studiums Kompetenzen erwerben, die jeweils individuell und auf dem Arbeitsmarkt Verwertung finden.

Der folgende Beitrag greift ausgewählte Diskurslinien zum Verhältnis von Studium und Beruf sowie zum Konzept des Berufsbezugs im Studium auf und geht der Frage nach, welche theoretischen Grundlegungen und hochschuldidaktischen Herausforderungen sich aus einer berufsbezogenen Neuorientierung für Hochschulen ergeben. Dahinter steht die Annahme, dass eine konsequente Öffnung der Hochschulen – über die formale Regelung der Zugangsmöglichkeiten hinaus – durch zwei Punkte wesentlich erschwert wird: zum einen herrscht weitgehende Unklarheit über die *Berufsrelevanz* des Studiums. Diese Intransparenz mit Blick auf den Berufsbezug findet u. a. in der Diskussion darüber ihren Ausdruck, ob ein Studium auf ein *konkretes* Berufsfeld vorbereitet. Zum anderen ist festzustellen, dass es zwar einzelne theoreti-

1 Mit diesem Zitat von Heinz Ehrhard aus seinem Programm „noch'n Gedicht“ wollen wir darauf aufmerksam machen, dass die Probleme, die aktuell im Kontext der Öffnung der Hochschule und des 3. Bildungsweges diskutiert werden, keineswegs neu sind und dass ein Blick zurück fruchtbare Hinweise dafür geben kann, die Zukunft zu gestalten.

sche Ansätze und Konzepte für eine hochschuldidaktische Verknüpfung von beruflicher Erfahrung und Wissenschaftsorientierung gibt, die jedoch in den aktuellen Diskursen kaum zur Kenntnis genommen und in Bezug zueinander gesetzt werden. Auf der Suche nach einem geeigneten Konzept zur theoretischen Fundierung des Berufsbezugs im Studium des 3. Bildungswegs erfolgt hier ein rückblickender Ausblick auf das berufspädagogische Paradigma einer „erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit".

Studium und Berufsorientierung – Diskurslinien und Forschungsdesiderata

Das Verhältnis von Studium und Beruf wird seit Jahrzehnten im Rahmen unterschiedlicher Diskurse unter jeweils verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. In hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Perspektive richtet sich der Fokus auf die Relation von Studiennachfrage, Absolventenangebot und Arbeitsmarktbedarf. Diese eher *quantitative* Dimension der Beziehung von Studium und Beruf bezieht sich vor allem auf die Frage nach dem Übergang vom Studium in den Beruf bzw. Arbeitsmarkt und den sich daran anschließenden Berufsverläufen von Studienabsolventen (vgl. u. a. Koepernik/Wolter 2010, S. 10 f.). Im Mittelpunkt *qualitativ* orientierter Diskussionsstränge stehen dagegen Fragen zum Praxisbezug und der Verankerung von Berufsorientierung im Studium. Zentral ist hier vor allem die Kritik an der Praxisferne und dem fehlenden Berufsbezug des Studiums. Die derzeit und unter dem Vorzeichen von Bologna geführten Diskurse um die Bedeutung von Berufs- und Praxisorientierung im Studium beziehen die subjektive Perspektive der Lehrenden und Lernenden ein (vgl. u. a. Hessler/Oechsle/Scharlau 2013). Dazu quer liegen gesellschaftstheoretische und bildungsphilosophische Auseinandersetzungen, die primär auf den Zusammenhang von Hochschulen und Bildung sowie Individuum und Gesellschaft rekurrieren (vgl. u. a. Nida-Rümelin 2013).

Im Kontext der Hochschulexpansion sowie Studienreformbemühungen in den 1970er Jahren und verstärkt seit dem Bologna-Prozess geraten Hochschulen zunehmend unter Druck, sich ihrer beruflichen Qualifizierungsfunktion zu stellen (vgl. Wolter/Banscherus 2012, S. 22). Eine Aufgabe, die mit dem traditionellen Selbstverständnis deutscher Universitäten (bis heute) nicht in Einklang steht: „Nicht der Beruf, sondern das Fach […] [war] der wichtigste identitätsstiftende Bezugs- und Orientierungspunkt – und die berufliche Qualifizierung galt gleichsam als ein ‚Abfallprodukt' forschungsbasierter Fachschulung und akademischer Persönlichkeitsbildung" (ebd.).

Die Forderung nach einer stärkeren Praxis- bzw. Berufsorientierung im Studium bildet schon seit über vierzig Jahren eine zentrale Kategorie der bildungspolitischen Programmatik. Mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG) aus dem Jahr 1976 wurde Lehre und Studium die Aufgabe zur Vorbereitung der Studenten auf ein „berufliches Tätigkeitsfeld" (HRG 1976) überantwortet. Die Umsetzung „dieser in Gesetzes-

form gekleideten politischen Wunschvorstellungen“ (Hesse 1979, S. 138) soll auf der Grundlage der Studienreform erfolgen. Studienreform, verstanden als kontinuierliche Aufgabe der Hochschulen im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen, soll Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die „Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ (HRG 1976) kontinuierlich überprüfen und ausbauen. Für die konkrete Umsetzung auf Hochschulebene sind dabei insbesondere Fragen nach den berufspraktischen Komponenten, die in die hochschulische Ausbildung aufgenommen werden sollen, relevant (vgl. Müller 1974, S. 153).

Mit der Etablierung der Fachhochschulen in den 1970er Jahren ist ein neuer Hochschultyp entstanden, der sich explizit über den Anwendungsbezug wissenschaftlicher Forschung und Lehre sowie die berufliche Qualifizierungsfunktion definiert (vgl. Wolter/Banscherus 2012, S. 22). Darüber hinaus sind weitere programmatische Konzeptentwicklungen der 1970er Jahre zu verzeichnen, die die Idee der stärkeren Praxis- bzw. Berufsorientierung im Studium konzeptionell und institutionell aufgreifen. Besonders hervorzuheben ist die Einführung „Dualer Studienangebote“ (zunächst nur) an Berufsakademien[2], als Doppelqualifizierung im Sinne einer Verzahnung von Studium und Beruf[3]. Bis heute sind es im Unterschied zu Universitäten vornehmlich Fachhochschulen, die sich auf der Grundlage ihrer expliziten Berufsorientierung mit dem Angebot vielfältiger dualer sowie berufsbegleitender und weiterbildender Studienmodelle am „Markt“ profilieren. Diese Studienformate bieten ein besonderes Angebotsprofil für Beruflich Qualifizierte (vgl. Euler 2014, S. 326). Dass diese Angebote in hochschuldidaktischer und curricularer Perspektive theoretisch oder empirisch eine Fundierung aufweisen, die einen expliziten Praxisbezug herstellt oder auf die Erfahrung der beruflich vorgebildeten Studierenden rekurriert, darf bezweifelt werden. Dies gilt nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass es keine ausgearbeitete Theorie gibt, die die Grundlage dafür bilden könnte.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit der Praxisorientierung des Studiums verweist Hesse bereits 1979 auf die Problematik eines fehlenden wissenschaftlichen Bezugsrahmens der verwendeten Begrifflichkeiten einerseits und die bis dato nur rudimentäre Auseinandersetzung der Hochschuldidaktik mit der Forderung nach Praxis- bzw. Berufsorientierung im Studium andererseits. Obwohl die „Argumentationsfigur der ‚Berufsorientierung‘ in das Programm der staatlich organisierten Hochschul- und Studienreform“ (Becker 1974, S. 29) integriert ist, beziehen sich hochschuldidaktische Programme weitgehend nur auf Hochschulpraxis. Die berufliche

2 Siehe hierzu Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2011, S. 17.

3 Allerdings ist hier eine begriffliche Präzisierung erforderlich: Ein duales Studium (an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung) setzt Mindestanforderungen an die Dualität des Angebotes voraus, d. h. es muss eine organisatorisch-institutionelle und eine inhaltliche Verbindung der Lernorte gewährleistet sein. Angesichts der gegenwärtigen Vielfalt der Angebote formuliert der Wissenschaftsrat (WR) erste Systematisierungsempfehlungen, um sowohl die Angebotsstruktur als auch die begriffliche Eingrenzung ‚dualer Studiengänge‘ transparenter zu gestalten (vgl. Wr 2013, S. 22 ff.).

Praxis und beruflich erworbenes Wissen stehen dabei nicht im Fokus. Die Realisierung der politisch gesetzten Forderung nach Praxisorientierung wird über eine Reihe von Maßnahmen zur Veränderung der Studieninhalte und -formen (z. B. Projektstudium, Praxissemester, Berufserkundungen, Praktika etc.) angestrebt ohne dass entsprechende Maßnahmenkataloge eine nähere Beschreibung aufweisen bzw. inhaltliche Begründung transparent machen (vgl. Hesse 1979, S. 139).

„Hochschulpolitische und hochschuldidaktische Beiträge zur Praxisorientierung des Studiums zeigen ein hohes Maß an Übereinstimmung in der Art und Weise, wie sie sie den Praxisbegriff verwenden. Sie nehmen ihn ‚irgendwoher', setzen ihn ‚irgendwie' als bekannt voraus und konkretisieren ihn so oder so, indem sie dieses oder jenes Element daraus ableiten" (Hesse 1979, S. 141).

Zum Problem wird hier, dass (bis heute) noch kein einheitliches Verständnis darüber vorliegt, wie genau Berufs- und Praxisorientierung im Studium zu definieren ist. Nach wie vor werden begriffliche Ableitungen wie z. B. Beruf, Berufsfeld, Tätigkeitsfeld, Qualifikation, Handlungsspielraum etc. nicht trennscharf verwendet. Praxis wird allenfalls verstanden als eine Form des Alltagswissens – was fehlt ist eine „ausgearbeitete Theorie der Praxis" (vgl. Hesse 1979, S. 141).

Insofern orientieren sich die Akteure in der Gestaltung der Studiengänge an sogenannten „Handreichungen" mit mangelnder Verbindlichkeit.

Diese Problematik zeigt sich auch im Bereich der Weiterbildung an Hochschulen. In diesem Zusammenhang sind die Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 12. Juli 1993 zur wissenschaftlichen Weiterbildung und die Empfehlungen des WR (1997) zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen herauszustellen. Die HRK (1993) spricht sich explizit für eine Differenzierung zwischen grundständigem Studium, wissenschaftlichem Aufbau- und Vertiefungsstudium sowie einem berufsorientiertem Weiterbildungsstudium aus. Der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen wird damit die Aufgabe übertragen, „die in der Berufspraxis vermittelte Berufsfertigkeit wissenschaftlich zu vertiefen, zu erweitern und zu erneuern und auf neue Aufgabenfelder vorzubereiten" (ebd.). Sie adressiert auch Beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung bzw. Erststudium. Obwohl zielgruppenadäquate Angebots- und Organisationsformen (berufsbegleitende Angebote, Fernstudienanteile etc.) sowie spezielle Darbietungsformen (didaktische Aufbereitung und Arbeitsformen etc.) für die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung als relevant herausgestellt werden, bleiben zentrale Fragen offen. So wird zwar die Berücksichtigung des beruflichen Erfahrungshintergrundes der Teilnehmenden vorausgesetzt, allerdings keine Aussage darüber getroffen, wodurch dieser gekennzeichnet ist und inwiefern die beruflichen Vorerfahrungen in die Weiterbildungsveranstaltungen einbezogen werden (sollen). Ähnliche Formulierungen wählt der WR (1997): Eine zentrale Zielsetzung der Angebote berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung bildet der Erhalt der Berufsfähigkeit und Stärkung der Berufsqualifikation (vgl. ebd., S. 49). Auch wird die praxis- und problemorientierte Ausrichtung der berufsbezogenen Weiterbil-

dungsveranstaltungen betont. Zur Verwirklichung des Praxis- bzw. Problembezugs in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung wird die Bereitschaft der Lehrenden gefordert, „sich auf die didaktischen Erfordernisse der Wissensvermittlung an Berufstätige“ (WR 1997, S. 52) einzustellen. Was genau darunter zu verstehen ist und wie das Lehrpersonal auf diese Aufgabe vorbereitet werden kann, bleibt weitgehend unklar, vielmehr wird die Qualität der Lehre und Durchführung berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung den Anbietern überantwortet.

Gerade weil bereits vor Jahrzehnten die Bedeutung des Berufsbezugs im Kontext von Hochschulbildung erkannt wurde, müsste die Diskussion angesichts der gegenwärtigen Prominenz des Themas heute wesentlich differenzierter geführt werden. Unabhängig davon, wie man dies bewertet: Es ist ein Faktum, dass mit der Bologna-Reform und der Einführung berufsqualifizierender Hochschulabschlüsse die Bedeutung von Berufs- und Praxisorientierung im Studium eine Neuauflage erfährt. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil die Berufs- und Kompetenzorientierung im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge festgeschrieben wurde. Allerdings wird der Diskurs darüber nun unter veränderten Vorzeichen fortgeführt: Unter dem Etikett „Employability“, als Gegenkonzept zum Berufsmodell, hat sich ein marktorientierter Modebegriff etabliert, der seinen Fokus auf die „Beschreibung von Dispositionen für die unmittelbare Erwerbsfähigkeit: Flexibilität, Mobilität, [...] individuelle Wettbewerbsfähigkeit, Selbstverantwortung“ (Greinert 2008, S. 9) richtet. Die Employability-Diskussion setzt damit die „Suche nach eine angemessenen Konzept für den Berufsbezug des Studiums“ (Wolter/Banscherus 2012, S. 25) erneut auf die Agenda der Hochschulen.

Im Rahmen eines Fachgutachtens der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2013 zum Thema „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ werden drei Ebenen zur Beschreibung der Beziehung zwischen Studium und Beruf herausgestellt[4]:

- Instrumentelle Ebene (Praxisbezug im Studium)
- Zielebene (Berufsrelevanz des Studiums)
- Arbeitsmarktpolitische Ebene (Employability)

Aus wissenschaftlicher Sicht wäre neben den benannten Ebenen eine theoretische Perspektive zu ergänzen, die ihren Fokus auf den Professionalitätsbegriff und die ihm innewohnende Theorie-Praxis-Relation richtet. Irritierenderweise bleibt diese jedoch im Kontext des HRK-Fachgutachtens ausdrücklich unberücksichtigt (vgl. HRK 2013, S. 12). Mit den politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und Öffnung der Hochschule rückt jedoch diese professionalitätstheoretische Ebene besonders in den Fokus. Im Kontext der Öffnung der Hochschulen für den 3. Bildungsweg, so eine zentrale These dieses Beitrags, ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu erweitern – und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen.

4 Das Fachgutachten bezieht sich an dieser Stelle auf die von Wolter/Banscherus (2012) dargelegte Systematisierung der Diskussionsebenen (vgl. ebd., S. 21).

Professionalisierung für moderne Beruflichkeit: eine Theorieperspektive

Der Begriff des „Berufs" bzw. das Konstrukt der „Beruflichkeit" kennzeichnet in Deutschland traditionell Tätigkeiten auf dem mittleren Qualifikationsniveau. Ein Prototyp der verberuflichten Arbeit war lange Zeit der industrielle Facharbeiter (vgl. Lutz 1996). Mit den traditionellen Berufen gingen faktisch aber immer auch soziale Begrenzungen einher, die ihren Ausdruck unter anderem in der mangelnden Durchlässigkeit fanden: Es gab nur sehr bedingt betriebliche Aufstiegs- und Karrierewege und auch nur äußerst begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung an Hochschulen. Im Zuge der Öffnung der Hochschule, ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Dies lässt sich am Beispiel eines theoretischen Modells von Hartmann (1968) aus den 1970er Jahren verdeutlichen, das bis heute als grundlegend für die Thematisierung der sozialen Organisation von Arbeit gilt. Beruflichkeit kann sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die von unorganisierter Arbeit bis zu Berufen und Professionen reichen. Als unorganisierte Arbeit gilt z. B. die Arbeit von Tagelöhnern und sogenannten „Ich-AGs" oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird. Weitgehend unorganisiert ist im Erwerbssektor z. B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe in modernen Dienstleistungen (vgl. Reichwald et al. 2012) und in der sog. Wissensarbeit, wo z. B. viele Freelancer arbeiten.

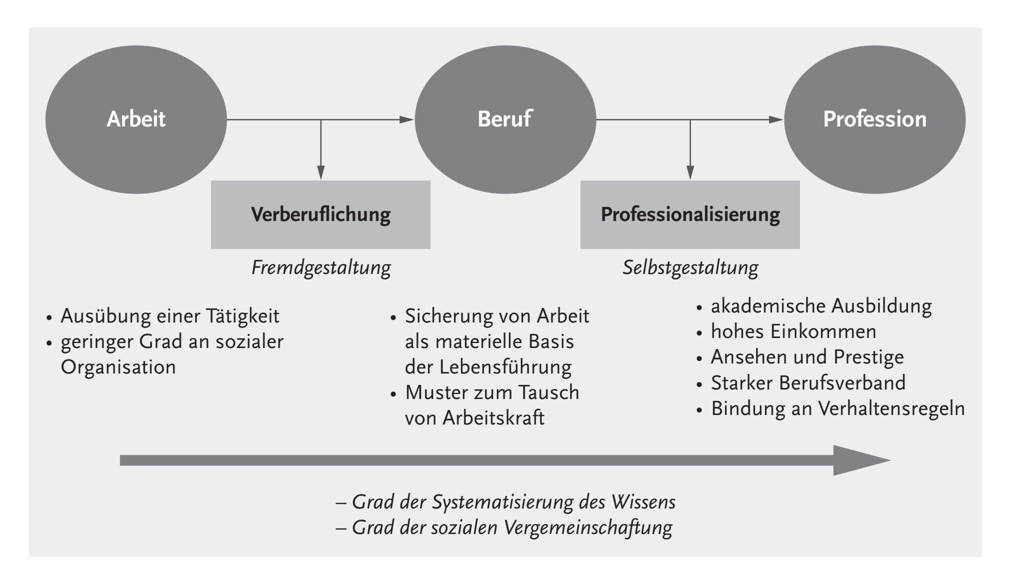


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit

Quelle: Eigene Darstellung nach Hartmann 1968

Handelt es sich um beruflich organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild, das als ein Bündel von Kompetenzen auf mittlerem Qualifikationsniveau zu verstehen ist, ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben. Damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Wie wichtig diese Berufsbilder für eine gegenseitig realistische Qualifikationserwartung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern sind, zeigt sich in der Schwierigkeit, die Bachelor-Abschlüsse tariflich angemessen zu bewerten. Bei diesen – für den Markt vergleichsweise neuen – Abschlüssen, existieren keine formalen Standards und damit auch nur eine diffuse Vorstellung darüber, was die Absolventen eigentlich können. Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geordnete Berufe hingegen vermitteln ein klares Bild der zu erwartenden umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der Absolventen.

Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession (vgl. Hartmann 1968; Hesse 1972). Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die so genannten „freien" Berufe. Die Professionen zeichnen sich u. a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung aus. Prozesse der Professionalisierung sind gegenüber denen der Verberuflichung von den Professionen selbst organisiert und gehen immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens einher. Dieses systematische und abstrakte Wissen wird in der Regel an Hochschulen erworben. Parallel dazu erfolgt bei den klassischen Professionen auch eine soziale Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufsgruppe, die durch bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensmuster geprägt ist (Habitus).

Wenn man nun die Prozesse der Akademisierung und der Öffnung der Hochschulen in dieser Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, diese Entwicklungen auch als eine Steigerung von Beruflichkeit in Richtung einer erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit zu kennzeichnen[5]. In diesem Sinne ist das Konzept einer erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit auch als theoretische Fundierung für die Organisation hochschulischer Bildungsprozesse geeignet. Dies liegt für alle Studiengänge nahe, die einen expliziten Praxis- bzw. Berufsbezug aufweisen und die beruflichen Erfahrungen der Studierenden hochschuldidaktisch nutzen, um eine Verknüpfung von Theorie und Praxis herzustellen. Das wiederum gilt dann für alle Gruppen, die im Kontext der „Öffnung der Hochschule" ohne Hochschulreife auf dem 3. Bildungsweg quasi im Erststudium studieren wie auch für berufsbegleitende Studienformate, die sich an Studierende unabhängig von der Zugangsberechtigung richten und nicht zuletzt auch für Teilnehmende und Studierende in Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung, die z. B. nach dem Bachelorabschluss zunächst gearbeitet haben oder auch eine Doppelqualifizierung im Master anstreben.

5 Siehe hierzu ausführlich Meyer (2012).

In hochschuldidaktischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang nicht der Zugang zur Hochschule entscheidend, sondern vielmehr, dass sich *professionelles* Wissen als ein Expertenwissen immer aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Es besteht zum einen aus wissenschaftlichem, in der Regel an der Universität erworbenem, akademischen Wissen und zum anderen konstituiert es sich aus klassischem Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen. Diese Wissensarten bilden die Basis für eine dritte Wissenskomponente, die in einem spezifischen Problemlösungs- und Deutungswissen besteht. Fundiertes Wissen allein reicht jedoch nicht aus, um Professionalität zu kennzeichnen: es muss auch zu einer erfolgreichen Anwendung des Wissens kommen. Das bedeutet, dass ein Professioneller die Fakten und Gesetzmäßigkeiten seines Gebietes kennt und dass er weiß, wie sie einzusetzen sind – er kennt also auch die Bedingungen unter denen sie zu nutzen sind (vgl. Meyer 2011). Die Hochschulen stehen nun vor der didaktischen Herausforderung, die Rahmenbedingungen für die Vermittlung dieses spezifischen Professionswissens und die Möglichkeit des Erwerbs der entsprechenden Handlungskompetenzen zu schaffen.

Hochschuldidaktik und Berufsbezug: Berufserfahrung und Wissenschaftsorientierung verbinden

Die Frage nach der hochschuldidaktischen Einlösung eines Berufsbezuges stellt sich im Kontext des Studiums für Beruflich Qualifizierte vor allem mit Blick auf die Berufserfahrung, die die Studierenden mitbringen. Empirische Erkenntnisse zur Entwicklung der Studienleistung von Fachhochschulstudierenden auf dem 3. Bildungsweg belegen, dass es zwar tatsächlich signifikante Unterschiede in den Lernmerkmalen von traditionellen Studierenden und Studierenden mit Berufserfahrung gibt, dass aber die Beruflich Qualifizierten ein höheres Studienfachinteresse äußern: sie „verwenden bessere ressourcenbezogene Lernstrategien, gehen von einer höher entwickelten domänenspezifischen Wissensbegründung aus […]“ (Zinn 2012, S. 284). Insbesondere diejenigen, die über berufliche Fortbildungsabschlüsse verfügen (Meister und Techniker), sind im Status von Experten ausgewiesen und können daher „fachliche Problemstellungen aus multiplen Perspektiven betrachten und unterschiedliche Lösungsoptionen akzeptieren“ (ebd.). Hier deutet sich eine Professionsorientierung in dem oben beschriebenen Sinn an. Zu prüfen ist allerdings, welche neuen Hürden sich aus der Tatsache ergeben, dass die Hochschulen sich bisher kaum auf das berufserfahrene Klientel eingestellt haben.

Wird die Hochschulöffnung in einer hochschuldidaktischen Perspektive thematisiert, setzt dies neben der Entwicklung didaktischer Konzepte und Handlungsformate zunächst die Analyse der Zielgruppe Beruflich Qualifizierter an Hochschulen voraus, die bisher nicht eindeutig bestimmt ist (vgl. Dittmann/Kreutz/Meyer 2014, S. 4 ff.). Der berufliche Erfahrungshintergrund von Beruflich Qualifizierten ist durch praktische Denk- und Lösungsmuster geprägt. Qualifizierungskonzepte, die einen

Berufsbezug reklamieren, konstituieren sich damit auf der Ebene einer realen Berufspraxis, die nicht mehr länger auf Simulation angewiesen ist. Die Studierenden bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart in das Studium ein – durch die Personifizierung und Subjektivierung des beruflichen Wissens und der beruflichen Handlungskompetenzen wird die erfahrene Berufspraxis zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen. Berufsbezug im Studium für Beruflich Qualifizierte ist unter dem Paradigma einer erweiterten professionsorientierten Beruflichkeit damit im Sinne einer theoretischen Fundierung und Erweiterung berufspraktischen Erfahrungswissens zu verstehen. Der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis wird damit weitgehend relativiert.

Eine hochschuldidaktische Verknüpfung von beruflicher Erfahrung und Wissenschaftsorientierung geht damit jedoch nicht ohne weiteres einher. Virulent wird dieses Problem in zweifacher Hinsicht: Einerseits ist weitgehend offen, inwiefern der wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs über Beruflich Qualifizierte didaktisch-methodische Fragestellungen einschließt. Andererseits ist für die Hochschuldidaktik zu konstatieren, dass sie ihren Blick vorwiegend auf methodische Fragen und Aspekte der Lehrkompetenz im grundständigen Präsenzstudium richtet (vgl. Wildt 2014, S. 9). Unterkomplex ist mithin das Verständnis von (Hochschul-)Didaktik für Beruflich Qualifizierte: Eine Erweiterung der hochschuldidaktischen Perspektive auf das Feld berufsbegleitender Studienmodelle im Allgemeinen und die Zielgruppe Beruflich Qualifizierter an Hochschulen im Besonderen steht gegenwärtig noch aus: „In der hochschuldidaktischen Diskussion spielt der Übergang vom Beruf an die Hochschule aktuell keine Rolle, zu besonderen didaktischen, organisatorischen und curricularen Anforderungen stehen fast ausschließlich Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildungsforschung zur Verfügung“ (Banscherus/Spexard 2014, S. 75).

In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Rückblick in die frühen Diskurse zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aus den siebziger und achtziger Jahren, in denen ähnliche Fragen wie heute thematisiert wurden. Die didaktische Verbindung von Wissenschaftsorientierung, Berufserfahrung und Berufswissen an Hochschulen wurde damals bereits im Rahmen von Modellversuchen und Projektberichten empirisch erfasst (vgl. u. a. Allesch et al. 1983; Fischer-Bluhm/Huber 1983; Hoffmann 1979; Wittpoth 1987), in theoretischen Arbeiten (vgl. u. a. Krüger 1984; Schäfer 1988) problematisiert und diskutiert. Weitgehend Konsens besteht hinsichtlich der Annahme, dass das Problem der didaktischen Verknüpfung unterschiedlicher Wissensarten in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung gewissermaßen institutionalisiert ist (vgl. u. a. Wittpoth 1987, S. 224). Ein Spezifikum des didaktisch-methodischen Konzepts bildet die Berufserfahrung sowie die Orientierung an berufsbezogenen Fragen und Problemen der Weiterbildungsteilnehmer, die in den konkreten Formaten berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung aufzugreifen sind und deren reflexive Verarbeitung einen zentralen Stellenwert hat (vgl. u. a. Allesch et al. 1983, S. 13; Hoffmann 1979, S. 168; Wittpoth 1987, S. 146). Damit verbundene hochschuldidaktische Herausforderungen beziehen sich

einerseits auf die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Motive, Vorbildung und Fähigkeiten (vgl. Fischer-Bluhm/Huber 1983, S. 45), andererseits auf die Problematik der Rollenidentität im Kontext berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung: Weiterbildungsteilnehmer verfügen zeitgleich über eine Studentenrolle und Berufsrolle. Bezogen auf die Zielsetzung einer symmetrisch strukturierten Lehr-Lerninteraktion (auf Augenhöhe) setzt dies auch die Anerkennung der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Berufserfahrene und Berufstätige durch die Hochschullehrenden voraus. Mit den Vorarbeiten zu einem Konzept tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildung entwickelt Hoffmann (1979) einen Ansatz, der die Interaktion und Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Berufspraktikern in der besonderen Logik des weiterbildenden Studiums als „lernende Veränderung" (ebd., S. 182) beschreibt. Tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildung zielt auf einen Lernprozess, der einen „Handlungszusammenhang von miteinander in ihren beruflichen Rollen interagierenden Individuen zum Subjekt des Lernens macht" (ebd., S. 113). In diesem Konzept ist der „Bezugspunkt des Lernens nicht mehr der curriculare Wissensbestand des Hochschullehrers, sondern die Problemlösung im beruflichen Handlungsfeld" (ebd., S. 134). Hierbei werden Tätigkeitsfelder als Anwendungssituationen von Qualifikationen in den Bildungsprozess integriert, d. h. die Lernsituationen werden nicht primär aus dem Studium abgeleitet, sondern finden Ihren Ausgangspunkt innerhalb der konkreten Arbeitsorganisation (vgl. Hoffmann 1979, S. 132).

Auf der Ebene didaktischer Modellentwicklung bzw. Prinzipien problematisiert u. a. auch Wittpoth (1987) die Zielvorstellung eines aufeinander bezogenen Lernprozesses zwischen Wissenschaftlern und Praktikern in der Weiterbildung an Hochschulen. Eine theoretische Grundlage dazu bildet das von Krüger (1984) konzipierte erfahrungs- und wissenschaftsorientierte Lernmodell wissenschaftlicher Weiterbildung, das strukturell an der Schnittstelle zwischen Hochschul- bzw. Wissenschaftsdidaktik und Erwachsenendidaktik angesiedelt ist. Die Studie von Allesch et al. (1983) setzt darüber hinaus an grundlegenden (und z. T. bis heute ungelösten) Strukturproblemen berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung an. Ein besonderer Fokus richtet sich z. B. auf das Spannungsfeld zwischen monodisziplinärer Ausrichtung der Fachwissenschaften und Orientierung an berufs- und lebenspraktischen Fragen der Weiterbildungsteilnehmer (vgl. ebd., S. 2). In Annäherung an ein hochschulspezifisches Profil berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung werden die folgenden Strukturprinzipien als Leitkriterien für Hochschulen formuliert: Forschungsbezug, Auseinandersetzung mit der Berufspraxis, Tätigkeitsfeldorientierung und Handlungsorientierung (vgl. ebd., S. 173).

Dass die skizzierten Diskurse zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die weitere Öffnung der Hochschule und Entwicklung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienformaten nahezu unberücksichtigt bleiben, lässt sich kaum systematisch begründen. Zwar liegen durchaus aktuellere Ansätze vor, die einen (hochschul-)didaktischen Blickwinkel auf die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxisbezug und Anforderungen an die Lehre im Kontext der Hochschulweiterbildung einnehmen (vgl. u. a. Reinmann

2011; Schiefner 2011; Walber/Jütte 2015), jedoch hat sich dazu noch kein umfassender Diskurs etabliert.

Die Herausforderung besteht also damals wie heute darin, empirische Erkenntnisse, theoretische Ansätze und Konzepte zueinander in den Blick zu nehmen[6] und ihre Anschlussfähigkeit im Hinblick auf die besonderen Anforderungen an Hochschulangebote, die für Berufserfahrene auf dem 3. Bildungsweg geöffnet sind, zu prüfen.

Ausblick

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen für Berufspraktiker werden Formen einer erweiterten, in der Tendenz professionsorientierten Beruflichkeit faktisch gesellschaftlich konstituiert. Hochschulen sind damit nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, sich an entsprechenden Förderprogrammen zu beteiligen, Angebote zu entwickeln sowie Modellversuche in Organisationsstrukturen zu überführen. Sie sind faktisch auch mit der Aufgabe konfrontiert, das Studium für Berufspraktiker hochschuldidaktisch umzusetzen. Eine hochschuldidaktische Rahmung von Berufsbezug im Sinne einer Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz und Berücksichtigung von Berufserfahrung im Kontext professionsorientierter Weiterbildung an Hochschulen steht gegenwärtig noch aus.

Vor allem diejenigen Studierenden, die den Weg an die Hochschule unter Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen realisieren, verfolgen mit dem Studium nicht in erster Linie das Ziel einer Qualifizierung zur Ausübung von Wissenschaft als Beruf. Evaluationen zeigen, dass speziell für diese Zielgruppe eine theoretische Fundierung und Systematisierung des Wissens sowie die Steigerung der professionellen Handlungskompetenz für die berufliche Praxis im Vordergrund steht (vgl. Hemmer-Schanze/Schrode 2015).

Für die Hochschulen liegen die besondere Herausforderung und auch die Chance für die Entwicklung hochschulischer Curricula auf der Verzahnung von akademischer Wissensvermittlung und Kompetenzerweiterung für die praktische Berufstätigkeit und auf der Verknüpfung von Erkenntnis- und Problemorientierung. Die Defizite, die sich bereits in herkömmlichen Konzepten der Hochschuldidaktik offenbaren und ihre Eignung selbst für grundständige Studiengänge in Frage stellen, sind für den Umgang mit Berufserfahrenen an Hochschulen aufzuarbeiten. Hier wäre zum einen zu prüfen, welche Konzepte und Methoden aus den alten Diskursen wieder aufgenommen werden müssten. Zum anderen ist danach zu fragen, ob und inwieweit didaktische Prinzipien moderner Berufsbildung (wie z. B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Prozessorientierung, Reflexivität

6 Eine Arena stellt hier z. B. die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. dar. Darüber hinaus ist auf das Schwerpunktheft (2/2014) „Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik" der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung hinzuweisen.

und Selbststeuerung) für eine berufsbezogene wissenschaftliche Hochschulbildung leitend sein können. Dazu besteht grundlegender Forschungsbedarf.

In diesem Zusammenhang ist auch die Qualifizierung des Lehrpersonals in den Blick zu nehmen. Die theoriegeleitete Reflexion beruflicher und betrieblicher Lernerfahrungen ist unter didaktisch-methodischen Aspekten anzuleiten und wissenschaftlich zu begleiten. Hieraus resultieren Herausforderungen, insbesondere für universitäres Lehrpersonal, das nur in den seltensten Fällen über Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung verfügt. Das Problem stellt sich darüber hinaus für die Mitglieder des akademischen Mittelbaus, die z. T. weder eine duale Berufsqualifikation noch hinreichende akademische Lehrerfahrung vorweisen können. Es stellt sich die Frage nach geeigneten „Maßnahmen zur Lehrkompetenzentwicklung und -unterstützung“ (Reinmann 2011, S. 129) im Kontext von Hochschulbildung im Allgemeinen und Studienformaten für Berufspraktiker im Besonderen. Doch das ist ein neues Problem.

Literatur

Allesch, J./Brodde, D./Martin, H.-J./Preiß, D. (1983): Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Perspektiven und Modelle. Bonn: K. H. Bock.

Banscherus, U./Spexard, A. (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Banscherus, U. et al. (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 61–78.

Becker, E. (1974): Probleme einer „Berufsorientierung“ des Hochschulstudiums. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32. Hamburg, S. 26–77.

Dittmann, C./Kreutz, M./Meyer, R. (2014): Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 26 (2014), S. 1–26, http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf [20.05.2015].

Euler, D. (2014): Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2014) 3, S. 321–334.

Fischer-Bluhm, K./Huber, L. (1983): Erfahrungsaustausch unter Hochschullehrern. Studium neben dem Beruf. Endbericht. Hamburg.

Greinert, W.-D. (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2008/4, S. 9–12.

Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19 (1968) 19, S. 193–216.

Hemmer-Schanze, C./Schrode, N. (2015): Studieren á la Carte? Nutzen Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums – Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte"-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. (unveröffentlichte Vorversion herausgegeben von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter).

Hesse, H. A. (1972): Berufe im Wandel – Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart: Enke.

Hesse, H. A. (1979): Praxisorientierung im Studium als Aufgaben der Studienreform. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 12 (1979), S. 138–151.

Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (2013): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: Transkript.

Hochschulrahmengesetz [HRG] (1976): In der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185).

Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993, http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen [17.02.2015].

Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK Fachgutachten, http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [17.02.2015].

Hoffmann, L. (1979): Wissenschaftliche Weiterbildung und Veränderung von beruflicher Praxis. Vorarbeiten zu einem Konzept einer tätigkeitsbezogenen Weiterbildung der Universität Bielefeld. Bielefeld.

Koepernik, C./Wolter, A. (2010): Studium und Beruf. Düsseldorf, http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_210.pdf [20.05.2015].

Krüger, W. (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung – Untersuchung zur Theorie und Didaktik der Wissenschaft in der universitären Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lutz, B. (1996): „Was wissen wir über den zukünftigen Bedarf an industrieller Facharbeit?". In: Weilnböck-Buck, I. (Hg.): Bildung – Organisation – Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 83–96.

Meyer, R. (2011): „Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung". In: Büchter, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; Fachgebiet: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionalität in der Berufsbildung. Weinheim und München: Juventa, S. 1–19.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 23 (2012), S. 1–16, http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf.

Müller, W. (1974): Berufsforschung und Hochschuldidaktik. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32. Hamburg, S. 151–169.

Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition – Körber-Stiftung.

Reichwald, R./Frenz, M./Hermann, S./Schipanski, A. (2012): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden: Gabler.

Reinmann, G. (2011): Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In: Weil, M./Schiefner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Münster u. a., S. 129–150.

Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Opladen: Leske + Budrich.

Schiefner, M. (2011): Hochschuldidaktische Szenarien für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Weil, M./Schiefner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Münster u. a., S. 43–50.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2011): Erfolgsmodell Duales Studium: Leitfaden für Unternehmen, http://stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/erfolgsmodell_duales_studium/erfolgsmodell_duales_studium.pdf [14.06.2015].

Walber, M./Jütte, W. (2015): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, O./Rumpf, M. (Hg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: Springer, S. 49–64.

Wildt, J. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? In: Hochschule und Weiterbildung, 2014/2, S. 9–12.

Wissenschaftsrat [WR] (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin.

Wissenschaftsrat [WR] (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Berlin.

Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.

Zinn, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (2012) 2, S. 274–290.

Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen

Uwe Elsholz

1 Herausforderung: Ein Bildungssystem für das 21. Jahrhundert?

Das deutsche Bildungssystem ist maßgeblich durch die starke Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung geprägt. Die Ursprünge für diese Separierung liegen bereits im beginnenden 19. Jahrhundert und wirken seither fast ungebrochen. Erst in den letzten Jahren ist es zu einer stärkeren Annäherung zwischen den beiden Bildungssektoren gekommen. Dies liegt vornehmlich an zwei aufeinander zulaufenden Tendenzen: einerseits einer stärkeren „Verberuflichung akademischer Bildung“, forciert durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge, und andererseits einer zunehmenden „Akademisierung beruflicher Bildung“. Die Veränderungen des Bildungssystems zeigen sich zudem in kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen. Dies wird wahlweise begrüßt, um einem drohenden Fachkräftemangel in der Wissensgesellschaft entgegenzuwirken (vgl. u. a. Wanka et al. 2013) oder aber als „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) und damit als Fehlentwicklung gekennzeichnet.

Die hier nur angedeuteten Entwicklungen führen dazu, dass sich das deutsche Bildungssystem derzeit in einer grundlegenden Umbruchphase befindet; ein Bildungssystem, das fast zweihundert Jahre hinweg prägend und von einer frappierenden Kontinuität war (vgl. u. a. Baethge/Wieck 2015; Severing/Teichler 2013; Elsholz 2014). Dieser Beitrag diskutiert die Frage der Überwindung der starken Trennung zwischen den Bildungsbereichen in unterschiedlichen Dimensionen. Es geht darum, im Bewusstsein über die historische Genese sowie vor dem Hintergrund der jüngeren

Entwicklungen seit der Jahrhundertwende aktuelle Herausforderungen in bildungspolitischer, theoretischer und didaktischer Hinsicht aufzuzeigen und zu erörtern. Dazu wird im 2. Kapitel zunächst die Entstehung und Verfestigung der Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung in Deutschland kurz nachgezeichnet. Nur vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung ist ein nationales Bildungssystem verstehbar und ist eine Weiterentwicklung fundiert zu diskutieren. Daran anknüpfend werden im 3. Kapitel die aktuelleren Veränderungen dargestellt, die zu einer stärkeren Konvergenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung beigetragen haben. Das 4. Kapitel widmet sich dann Gegenwart und Zukunft und fragt danach, welche bildungspolitischen, welche theoretischen und welche didaktischen Herausforderungen sich abzeichnen. Einige dieser Herausforderungen lassen sich präzise beschreiben, während bei anderen Aspekten eher eine Suchbewegung auszumachen ist und offene Fragen genannt werden können – es geht um nichts weniger als die angemessene Gestaltung eines Bildungssystems für das 21. Jahrhundert, dem bisher sowohl ein bildungstheoretisches als auch ein didaktisch-curriculares Fundament fehlt.

2 Die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

Die Entwicklung der grundlegenden Strukturen des Bildungssystems in Deutschland ist eng verbunden mit den neu-humanistischen Bildungsreformen sowie der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft seit Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. van Ackeren et al. 2015). Die Herausbildung einer starken Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist ebenfalls auf diese Zeit zurückzuführen. Wilhelm von Humboldt hatte in seinem als Litauer Schulplan bekannten Bildungskonzept durchaus innovative Vorstellungen einer Bildung für alle unabhängig von Standesgrenzen formuliert. Doch um eine zu starke Engführung an Nützlichkeitsüberlegungen zu verhindern, formulierte er zudem eine sogenannte Ausschlussthese zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung (vgl. Kutscha 2003). Mit der ebenfalls von ihm vertretenen Abgrenzungsthese (vgl. Arnold/Gonon 2006, S. 114) sind beide Bildungsarten voneinander zu separieren, um die zweckfreie allgemeine Bildung nicht durch anwendungs- und verwertungsorientierte berufliche Inhalte zu verunreinigen. Für den Schulbereich bedeutete dies: „Alle Schulen aber, denen sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1920, S. 276 f.).

Diese Position war auch durch eine Kritik an den zur damaligen Zeit sich verbreitenden Industrieschulen begründet, die weniger der Bildung der Schüler als der reinen

Arbeitserziehung dienten. Humboldts von aufklärerischem Gedankengut geprägten Vorstellungen von allgemeiner Menschenbildung wurden in der Folge nur für das humanistische Gymnasium umgesetzt, während vor allem die Volksschulen weiterhin lediglich grundlegende Kulturtechniken vermittelten und die Realschulen auf die Erwerbsarbeit vorbereiten sollten.

Parallel dazu entwickelte sich im 19. Jahrhundert das deutsche System der dualen Berufsausbildung (vgl. Greinert 2007). Vorbild war hier die handwerkliche Ausbildung im Mittelalter mit den bis heute sichtbaren Leitfiguren Lehrling, Geselle und Meister. Bei der Ausgestaltung des Ausbildungssystems wurden Fragen der Bildung erst ab dem 20. Jahrhundert diskutiert; es dominierte fast ausschließlich der Arbeitsmarktbezug. Mehrere Klassiker der Berufsbildungstheorie – wie Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger – haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts gegen die Nachrangigkeit beruflicher Bildung argumentiert und sich bemüht, in theoretischer Hinsicht den Bildungsgehalt beruflichen Lernens herauszuarbeiten (vgl. Kutscha 2003). Dies zeigt sich insbesondere im Diktum „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung" von Kerschensteiner (Kerschensteiner 1904, S. 94 ff.). Dieser Gedanke war leitend hinsichtlich der Begründung für die Errichtung sogenannter Fortbildungsschulen, die als Vorläufer der Berufsschulen gelten.

Tab. 1: Institutionalisierung der Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung

	Allgemeinbildung an Gymnasien und Universitäten	**Berufsbildung**
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkte für Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur
Politische Steuerung	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Verbände, Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Wirtschaft)
Organisation der Lernprozesse	praxisenthoben (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)

Quelle: eigene Darstellung nach Baethge 2006, S. 17 (Ausschnitt)

Trotz dieser Anstrengungen um eine bildungstheoretische Aufwertung beruflicher Bildung blieben die Abgrenzungs- und die Ausschlussthese von Humboldt dominant. Sie dienten in den vergangenen 200 Jahren letztlich vielfach der Distinktion und der Rechtfertigung gesellschaftlicher Unterschiede. Diese historisch gewachsene institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung bezeichnet Baethge (2006) als „deutsches Bildungs-Schisma". Er belegt diesen Umstand zudem mit dem Begriff „vorindustriell" (ebd.), da sich diese Trennung auf Bildungsvorstellungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts bezieht und heute in einer Wissensgesell-

schaft überholt sei. Die Separierung hat zu unabhängig voneinander gewachsenen Strukturen geführt, die wiederum einer eigenen Logik unterliegen. Dies schlägt sich in divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen der Bildungssektoren nieder.

Als Folge dieser Trennung konnten frühe Bildungsentscheidungen für einen Bildungsweg in der Vergangenheit nur schwer revidiert werden. Für Lernende in der beruflichen Bildung, aber auch Studierende an der Hochschule war und ist es schwer und nur mit hohen individuellen Risiken möglich, zwischen den Bildungssektoren zu wechseln.

In der Bundesrepublik[1] wurden vor allem seit den 1970er-Jahren verschiedene – vorrangig von sozialdemokratischer Seite initiierte – Versuche unternommen, die Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu überwinden oder zumindest zu verringern. In diesem Zusammenhang ist vor allem der Kollegschulmodellversuch in Nordrhein-Westfalen hervorzuheben, der nicht nur die Dreigliedrigkeit des allgemeinen Schulsystems aufheben wollte, sondern auch berufsbildende und allgemeinbildende Inhalte verbinden sollte (vgl. Blankertz 1971; 1982). Darüber hinaus gab es einige weitere Maßnahmen, so etwa die Einrichtung eines „Zweiten Bildungsweges“ zum Nachholen des Abiturs, der Fachhochschulzugang für Techniker oder die Gleichsetzung der Meisterprüfung mit der Fachoberschulreife.

All diesen Vorhaben war jedoch nur ein begrenzter Erfolg beschieden und es kam bis zur Jahrtausendwende weder in qualitativer noch in quantitativer Hinsicht zu weitreichenden Veränderungen des Bildungssystems. Hierfür waren nicht nur Abwehrmechanismen seitens der Allgemeinbildung verantwortlich, auch die Wirtschaft fürchtete einen Mangel an qualifizierten Facharbeitern und sah bis in die 1990er-Jahre keinen Bedarf an einer hohen Zahl praxisfern ausgebildeter Akademiker. Insgesamt ist damit zwar im letzten Quartal bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine leichte Öffnung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zu verzeichnen, die grundlegenden Strukturen blieben jedoch unangetastet.

3 Konvergenzen: Verberuflichung akademischer Bildung und Akademisierung beruflicher Bildung

Für die verstärkt seit Beginn des 21. Jahrhunderts zu beobachtende Tendenz zu einer stärkeren Annäherung der Bildungssektoren sind verschiedene Faktoren anzuführen, nicht zuletzt eine verstärkte Nachfrage nach akademischer Bildung. Zudem sind in besonderer Weise internationale Einflüsse hierfür verantwortlich – in ökonomischer, wissenschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht. So wiesen und weisen diverse OECD-Studien (bspw. OECD 2013) stets eine im internationalen Vergleich

1 In der DDR waren berufliche und allgemeine Bildung stärker miteinander verzahnt, bspw. durch eine stärkere Verbindung von Berufsausbildung und Abitur. Erst in jüngerer Zeit werden solche Konzepte, die wie manch andere sinnvolle Struktur nach der Wende beendet wurden, wieder aufgegriffen.

geringe Akademikerquote Deutschlands aus. Sie haben dazu beigetragen, dass immer mehr (bildungs-)politische Akteure eine Erhöhung dieser Quote befürworteten und auch ein Einfluss auf die gestiegene Studierneigung kann vermutet werden. Darüber hinaus haben Einflüsse der europäischen Bildungspolitik – namentlich der Bologna-Prozess in der hochschulischen und der Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung – deutlich sichtbare Auswirkungen auf die Verfasstheit des deutschen Bildungssystems.

Verschiedene aktuellere Veröffentlichungen zeigen an, dass derzeit Suchbewegungen stattfinden, wie die Veränderungen in den letzten Jahren zu interpretieren sind und wie ein zukünftiges (Berufs-)Bildungssystem – unter Einschluss akademischer Bildung – zu gestalten ist (vgl. Severing/Teichler 2013; Kuda et al. 2012; Powell et al. 2012; Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014; Wissenschaftsrat 2014a). In diesem Kontext wird nachfolgend beschrieben, was die Verberuflichung akademischer Bildung ebenso wie die Akademisierung beruflicher Bildung ausgelöst haben und wie sich diese Tendenzen manifestieren.

3.1 Verberuflichung akademischer Bildung durch den Bologna-Prozess

Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wurde seitens der Kultusministerkonferenz festgelegt, dass ein erfolgreich absolvierter Bachelor-Studiengang zugleich als *berufsqualifizierender* Abschluss dienen soll (vgl. KMK 1999). Damit gewann die Praxis- und Berufsorientierung akademischer Hochschulbildung einen größeren Stellenwert. In der Folge ist eine deutliche Verschiebung der Angebote und der Zielsetzungen vor allem der Bachelor-Studiengänge im Verhältnis zu den früheren Magister- und Diplom-Studiengängen festzustellen. In der Hochschulbildung haben Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“, „learning outcomes“ und „Employability“ Einzug gehalten. Bis dato nur vereinzelt an Hochschulen verbreitete Angebote, die auf einen Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten sollten, wurden seither stark ausgebaut – das Praktikumsbüro wurde zum Career-Center. Inwiefern allerdings die politisch gewollte „Berufsqualifizierung“ eines BA-Studiums tatsächlich gegeben ist, ist durchaus umstritten.

Neben vielen anderen Aspekten des Bologna-Prozesses wurde auch an dieser Ausrichtung deutliche Kritik geübt und der Verlust der humanistischen Tradition beklagt. Pointiert formuliert wird diese Position beispielsweise von Dieter Lenzen, der sich gegen eine zu starke berufsbildende Funktion der Universitäten wendet. „Das deutsche kontinentaleuropäische Universitätssystem (...) ist ersetzt worden durch das dem atlantischen Hochschulverständnis entliehene Modell universitärer Einrichtung als Berufsausbildungsinstitutionen für eine nicht nur akademische Ausbildung“ (Lenzen 2014, S. 9).

Die weiterhin stetig steigende Studierendenquote fördert den Trend zu einer Verberuflichung akademischer Bildung zusätzlich. Prozentual immer weniger Hochschulabsolventinnen und -absolventen streben eine wissenschaftliche Universitätskarri-

ere oder einen Verbleib im Staatsdienst an, auf den ein Universitätsstudium früher vorbereitete. Damit gerät das klassische deutsche Universitätsverständnis weiter unter Druck (vgl. Tenorth 2013).

Was diese hier nur angedeuteten Entwicklungen insgesamt für das deutsche Hochschulsystem bedeuten ist derzeit unklar und strittig, zumal es auch andere Einflussgrößen wie bspw. die Exzellenzinitiative gibt, die eher eine starke Forschungsorientierung der Hochschulen befördern. Festzuhalten bleibt jedoch eine deutliche Veränderung in der Zielsetzung eines großen Teils der wissenschaftlichen Hochschulausbildung.

3.2 Akademisierung beruflicher Bildung

Zusätzlich zu den zuvor genannten Entwicklungen im Hochschulbereich gibt es seit einigen Jahren verschiedenste Entwicklungen, die auf eine zunehmende Durchlässigkeit hinauslaufen und die Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung ebenfalls verringern. Einen wichtigen Hintergrund bildet hier eine Verschiebung des Diskurses über die gesellschaftlich erwünschte und ökonomisch notwendige Zahl der akademisch Ausgebildeten. Insbesondere in den 1970er-Jahren wurde noch vor zu vielen Hochschulabsolventen gewarnt und ein akademisches Proletariat mit dem Sinnbild des promovierten Taxifahrers befürchtet. Doch spätestens seit Mitte der 1990er-Jahre ist ein Wandel in der öffentlichen Diskussion auszumachen und eine Tendenz zu erhöhter Akzeptanz bzw. zur stärkeren Befürwortung der Akademisierung der Arbeitswelt festzustellen (vgl. Alesi/Teichler 2013). Vor allem die Wirtschaft hat ihre vormals kritische Haltung gegenüber steigenden Akademikerzahlen revidiert.

In diesem Zusammenhang sind auch verschiedene bildungspolitische Aktivitäten zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auszumachen und zu nennen. So gibt es Anstrengungen für eine erleichterte Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen, um den Übertritt zu akademischer Bildung zu erleichtern. Hier wurden im Rahmen der sogenannten ANKOM-Initiative (ANKOM steht für Anrechnung von Kompetenzen) in unterschiedlichen Berufsfeldern und Fachbereichen Anerkennungsmöglichkeiten ausgelotet und erprobt (vgl. Freitag et al. 2011). Auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" (KMK 2009) stellt bildungspolitisch einen weiteren wichtigen Meilenstein dar. In diesem Zusammenhang zielen unterstützende staatliche Aktivitäten auf die weitere Öffnung der Hochschulen (vgl. Hanft/Brinkmann 2013). Der Ausbau und die Förderung nicht traditioneller Zugangswege ist eine der zentralen Komponenten zur Aufhebung der strikten Trennung zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. Sie geht einher mit der Etablierung der Idee des lebenslangen Lernens, und den Bestrebungen zur Umsetzung des lebenslangen Lernens. Diese Aktivitäten sind stets auch vor dem

Hintergrund der demografischen Entwicklung und des von der Politik befürchteten Fachkräftemangels zu sehen.

Eine weitere – potenziell strukturverändernde – Entwicklung besteht in der rasanten Zunahme dualer Studiengänge in den letzten Jahren, die beide Bildungsbereiche auch konzeptionell miteinander verbinden (vgl. Krone 2015). Hier findet zum einen berufliche Bildung durch organisierte und strukturierte betriebliche Praxis statt, und zum anderen ist ein akademischer Bachelor-Abschluss Bestandteil eines dualen Studiums. Im Detail unterscheiden sich einzelne Modelle des dualen Studiums insbesondere im Hinblick auf die Gewichtung der einzelnen Phasen von Ausbildung/ Praxis und (hoch-)schulischer Bildung. Vorläufer der dualen Studiengänge waren die Berufsakademien, die seit Anfang der 1970er-Jahre zunächst in Baden-Württemberg aufgebaut wurden. Die praxisorientierten Berufsakademien, die vielfach eng mit regionalen Unternehmen kooperieren, erwiesen sich als erfolgreiches Modell, das sukzessive auch in anderen Bundesländern übernommen wurde. So gab es im Jahr 2014 bereits 1505 duale Studiengänge mit 95.000 Studierenden in Deutschland (vgl. BIBB 2015).

Zu erwähnen – und in seinen Auswirkungen bisher nur schwer einzuschätzen – ist zudem die Akademisierung einzelner Berufsfelder vor allem in sozialpflegerischen und therapeutischen Berufen, die vormals meist vollzeitschulisch ausgebildet wurden. Hier wurden eine große Zahl – häufig privater – Hochschulen gegründet, die auf rege Nachfrage meist weiblicher Studierender treffen. Dabei findet abseits der traditionellen Wege des Berufsbildungssystems eindeutig Berufsausbildung auf akademischen Niveau statt.

Fasst man die nachgezeichneten Entwicklungen zusammen, tritt eine zunehmende Konvergenz der beiden Bildungsbereiche zu Tage. Und es steht gar zu vermuten, dass gegenwärtig ein dritter, hybrider Bildungsbereich entsteht.

4 Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen

Realiter sind bereits – wie zuvor gezeigt – vielfältige Indizien für eine verstärkte Konvergenz beider Bildungsbereiche zu verzeichnen. Gleichwohl ist die jahrhundertealte Trennung und geringe Durchlässigkeit nicht innerhalb weniger Jahre aufzulösen. Die Abschottung der Bildungsbereiche hat neben der institutionellen auch in bildungstheoretischer und didaktischer Hinsicht zu je eigenen Diskursen geführt. Es wurde und wird nur selten und unzureichend aufeinander Bezug genommen. Dies gilt sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs – namentlich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf der einen und der Hochschulforschung und Hochschuldidaktik auf der anderen Seite. Dies gilt aber auch für die Bildungspolitik, in der bedingt durch die Trennung der Bildungsbereiche unterschiedliche Akteure in der beruflichen Bildung (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Kammern) und der in

der Hochschulbildung (HRK, Wissenschaftsrat) agieren. Hier sollen nun bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen benannt und diskutiert werden, die bedeutsam sind im Hinblick auf jüngere und zukünftige Entwicklungen.

4.1 Bildungspolitische Dimension

In bildungspolitischer Hinsicht liegen in jüngerer Zeit einige bedeutsame Dokumente vor, die auf die Überwindung der Trennung der Bildungsbereiche zielen. Zuvorderst ist hier der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vgl. AK DQR 2011) zu nennen, der im Mai 2013 in Kraft getreten ist. Der Impuls zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens ging dabei von der europäischen Berufsbildungspolitik aus. Auf dieser Ebene wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) verabschiedet, der die Mobilität der Beschäftigten durch die Schaffung höherer Transparenz zwischen den Bildungsabschlüssen in den Mitgliedstaaten der EU erhöhen sollte (vgl. EU-Parlament/Rat 2008). Auf diesen EQR wieder beziehen sich die nationalen Qualifikationsrahmen, die zwischenzeitlich in fast allen europäischen Staaten eingeführt wurden. Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist ebenso wie der EQR – wie es schon im Eingangssatz des Dokuments heißt – explizit „bildungsbereichsübergreifend“ angelegt (vgl. AK DQR 2011, S. 2).

Alle acht Niveaus des Qualifikationsrahmens können sowohl durch berufliche als auch durch akademische Abschlüsse erreicht werden. Das markanteste Beispiel hierfür sind die Abschlüsse als Meister und Techniker, die auf der gleichen Ebene mit Bachelor-Abschlüssen der Hochschulen auf dem Niveau 6 verortet sind. Der DQR spricht von einer *Gleichwertigkeit* der Qualifikationen, die auf einem Niveau angesiedelt sind. Dieser Umstand bricht mit der bisherigen deutschen Tradition und ist angesichts der oben ausgeführten historisch bedingten Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als bildungspolitischer Meilenstein zu bezeichnen. Im DQR ist damit zumindest als bildungspolitische Erklärung die scharfe Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung weitgehend überwunden. Diese Gleichwertigkeit wird allerdings von Vertretern allgemeiner und akademischer Bildung sehr kritisch gesehen. So spricht etwa der Deutsche Hochschulverband, die Standesvertretung der Universitätsprofessoren, vom „sogenannten Deutschen Qualifikationsrahmen“, mit dem Qualifikationen „bürokratisch und scheingenau“ (DHV 2015, S. 34) eingeordnet werden sollen. Auch der – derzeit vertagte – Streit über die Frage, ob das Abitur ebenso wie Ausbildungen im dualen System auf dem Niveau 4 oder aber auf Niveau 5 des DQR zu verorten ist, ist im Kern eine Auseinandersetzung über die Wertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung.

Als zweites aktuelles und wichtiges bildungspolitisches Dokument im Hinblick auf die hochschulische Bildung und ihr Verhältnis zur beruflichen Bildung ist eine Empfehlung des Wissenschaftsrats zu nennen. Der Wissenschaftsrat als wichtigstes hochschulpolitisches Beratungsgremium Deutschlands spricht sich in seinen „Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bil-

dung“ (Wissenschaftsrat 2014a) für eine „Neuordnung ihres Verhältnisses“ (ebd., S. 73) aus. „Der Wissenschaftsrat erachtet die mit diesen gesellschaftlichen Zuschreibungen jeweils verbundenen Wertigkeiten von beruflicher und akademischer Bildung teilweise als faktisch nicht hinreichend begründet und systemisch dysfunktional“ (ebd.). Es werden vermehrte Möglichkeiten der Durchlässigkeit und der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung angemahnt. Damit unterstützt der Wissenschaftsrat eine Aufwertung beruflicher Bildung, wie sie in jüngerer Zeit wiederholt – und zwar nicht nur von Vertretern der beruflichen Bildung – gefordert bzw. angemahnt wurde (vgl. u. a. Nida-Rümelin 2014). Das Begründungsmuster des Wissenschaftsrats ist dabei – dies sei angemerkt – ein durchweg ökonomisches. Der drohende Fachkräftemangel und der demografische Wandel werden angeführt für die Notwendigkeit der Annäherung und größeren Durchlässigkeit der beiden post-schulischen Bildungsbereiche.

Beide angeführten Dokumente weisen damit auf die zunehmende Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung hin. Es hängt nun wesentlich von deren weiterer Umsetzung ab, inwiefern den bildungspolitischen Absichtserklärungen auch konkrete Maßnahmen folgen. Dies gilt insbesondere für die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens, der von Akteuren der akademischen und allgemeinen Bildung durchaus kritisch betrachtet wird. Es bleibt zu fragen, inwieweit sich die Institutionen – insbesondere die Universitäten – der bildungspolitisch erwünschten höheren Durchlässigkeit verpflichtet fühlen oder ob Distinktionsmechanismen, wie sie sich bspw. in Stellungnahmen des DHV manifestieren, die Oberhand behalten. In diesem Zusammenhang geraten damit auch didaktisch-curriculare und sogar bildungstheoretische Aspekte in den Fokus und bekommen bildungspolitische Bedeutsamkeit.

4.2 Curricular-Didaktische Dimension

In didaktischer Hinsicht ist zunächst auf eine starke Diskrepanz hinsichtlich der Intensität der Beschäftigung mit didaktischen Fragen zu verweisen. Während es in der beruflichen Bildung – maßgeblich durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – einen intensiven Diskurs über didaktische Fragen gibt, ist für das akademische Feld nicht einmal eine klare Bezugswissenschaft etabliert. Die Hochschuldidaktik ist kaum als anerkannte wissenschaftliche (Teil-)Disziplin zu werten; so gibt es bspw. keine eigene Kommission oder Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft oder innerhalb der Psychologie, auch die disziplinäre Zuständigkeit ist vor allem zwischen Psychologie und Erziehungswissenschaft ungeklärt.

Die thematischen Schwerpunkte der Hochschuldidaktik, deren Anfänge auf die Ende der 1960er Anfang der 1970er-Jahre zurückgehen, haben sich seither mehrfach verschoben. Zuletzt waren vor allem methodische Fragen und die Qualifizierung von Lehrenden im Brennpunkt des Interesses (vgl. Wildt 2013). Zudem haben mediendidaktische Fragestellungen deutlich an Gewicht gewonnen – manifestiert etwa in der Anfang der 1990er Jahre gegründeten Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft,

die durch regelmäßige Tagungen und Publikationen den Diskurs maßgeblich beeinflusst. Curriculare Fragen wurden in den letzten zwanzig Jahren nur in geringem Ausmaß diskutiert.

Obwohl von hochschuldidaktischer Seite differenziertere Modelle vorliegen (vgl. Huber 1983), war in der Vergangenheit nahezu unhinterfragt stets eine fachliche Systematik grundlegendes curriculares Merkmal hochschulischer Studiengänge (vgl. Gerholz/Slonae 2011). Auch das mit dem Bologna-Prozess einher gehende Postulat, dass ein Bachelor-Studium „berufsqualifizierend" sein soll, hat daran kaum etwas geändert. Ausnahmen hiervon bildeten in den 1970er Jahren entstandene, aber mittlerweile weitgehend eingestellte Projektstudiengänge. Von neueren Modellstudiengängen gehen nunmehr allerdings bemerkenswerte Entwicklungen aus, die sich ebenfalls in einem bildungspolitischen Dokument manifestieren. So empfiehlt der Wissenschaftsrat im Hinblick auf das Medizinstudium explizit die Abkehr von einer reinen Fachsystematik: „An die Stelle der traditionellen Orientierung an Fächern sollte eine an den ärztlichen Rollen und ihren Kompetenzen orientierte Ausbildung treten" (Wissenschaftsrat 2014b, S. 7). Damit gerät das konkrete berufliche Handeln – hier von Ärzten – stärker in den Blick.

Diese Orientierung erinnert deutlich an den Lernfeldansatz der beruflichen Bildung, der sich auch als Abkehr von einer reinen Fachsystematik versteht (vgl. KMK 1996). Inwiefern der stärkere Bezug auf berufliches Handeln oder aber eine primäre wissenschaftliche Orientierung genuiner Bezugsrahmen der Curricula sein sollte, war in der beruflichen Bildung stets umstritten. Im Laufe der Jahrzehnte haben sich die Diskussion und die Hauptorientierung zwischen diesen Polen mehrfach verändert. Vor den 1920er Jahren macht Gerds (2001) eine starke berufspragmatische Orientierung aus, während es zwischenzeitlich – besonders in den 1920ern bis Anfang der 1930er Jahre sowie von den 1970er bis 1990er Jahren eine deutlich fachsystematische Ausrichtung der Curricula gab (vgl. Gerds 2001). Die letzte und bis heute aktuelle paradigmatische Wende besteht im 1996 eingeführten Lernfeldansatz (KMK 1996). Darin wird eine Hinwendung zu beruflichem Handeln und entsprechenden Lernfeldern in den beruflichen Schulen verordnet, was in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seither zu intensiven Auseinandersetzungen geführt hat (vgl. u. a. Beiträge in bwpat 2003 und bwpat 2011).

In jüngster Zeit wird nun wieder häufiger ein stärkerer Bezug zu einer fachlichen Systematik und zu allgemeinbildenden Anteilen in der beruflichen Bildung gefordert: „Hierin liegt vielleicht die größte Herausforderung beruflicher Bildung in Deutschland (...) Das heißt nichts anderes, als dass die allgemeinbildenden Anteile größeres Gewicht erhalten müssen, ja dass in vielen Fällen ein gewisses Maß an Verwissenschaftlichung der beruflichen Bildung unverzichtbar ist." (Nida-Rümelin 2014, S. 72).

Es deutet damit einiges auf eine stärkere Konvergenz in curricular-didaktischer Hinsicht zwischen beruflicher und akademischer Bildung hin. Während die berufliche Bildung ihre Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Vorgehensweisen sicherstellen

muss, ist die akademische Bildung gefordert, stärker berufsqualifizierend zu wirken. Die Frage des Verhältnisses von Fachsystematik und Handlungssystematik stellt sich damit für beide Bereiche (vgl. u. a. Gerholz/Sloane 2011). Eine gemeinsame Zielstellung stellt sich zudem durch das u. a. im DQR verankerte Ziel der Kompetenzorientierung dar (vgl. Arnold/Wolf 2014; Frank 2012).

4.3 Bildungstheorie: Abschied von Humboldt?

In bildungstheoretischer Hinsicht war Humboldt für die hochschulische Bildung stets zentraler Bezugspunkt – ganz im Gegensatz zur beruflichen Bildung. Universitäten haben sich in Deutschland stets auf das Leitbild „Bildung durch Wissenschaft" berufen (vgl. Groppe 2015). Dies auch und obwohl die realen Bedingungen nahezu durchgängig diesem Ideal nicht entsprochen haben und Universitäten schon im 19. Jahrhundert stets auch auf professionsorientierte, und damit eine Form beruflicher Ausbildung gerichtet waren (Theologie, Jura, Medizin). Der „Humboldt-Mythos", d. h. die deutsche Universitätsidee ist eine Konstruktion der ersten Hälfte des 20. Jh., die es real so nie gegeben hat (vgl. Tenorth 2013) – gleichwohl war die Leitidee wirkungsmächtig und prägt bis heute das Selbstverständnis vieler Hochschullehrer.

Derzeit gibt zwar – ausgehend von realen Problemen mit der Umsetzung von Bachelor-Studiengängen – markante Positionierungen, etwa unter dem Titel „Bildung statt Bologna" (Lenzen 2014). Nur wenige Beiträge versuchen sich an einer stärkeren Öffnung, die die Trennung überwindet, so etwa Nida-Rümelin: „... plädiere ich für einen Bruch mit der idealistischen Tradition: Praxis und Theorie, Handwerk, Lebenswelt und Wissenschaft bilden eine Einheit, ein Kontinuum mit graduellen, aber nicht kategorialen Unterschieden" (Nida-Rümelin 2014, S. 74). Bildungstheoretisch liegt von Nida-Rümelin (2013) zudem ein Entwurf vor, der sich auf den amerikanischen Pragmatismus bezieht.

Eine fundierte bildungstheoretische Debatte über die Frage, welche Bedeutung der Anspruch „berufsqualifizierend" zu sein, für Bachelor-Studiengänge mit sich bringt oder wie sich ein Bildungsziel von Hochschulen im 21. Jahrhundert angemessen begründen lässt, steht jedoch aus. Hier sind die Hochschuldidaktik und die Hochschulforschung gefordert, über die Qualifizierung von Lehrenden und die Durchführung diverser empirischer Untersuchungen hinaus, auch bildungstheoretisch gehaltvolle Beiträge zu liefern.

Seitens der Berufsbildungstheorie gibt es Ansätze, die Veränderungen im Bildungssystem stärker theoretisch zu fassen, eigene Leitbilder in Frage zu stellen und nach neuen Leitmotiven zu suchen (vgl. u. a. Meyer 2012). Erste Vorschläge für eine übergreifende Leitidee liegen vor, etwa durch die „Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung" des Wissenschaftlichen Beraterkreises von verd.i und IG Metall (Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014). Eine theoretische Fundierung, die den zuvor geschilderten Veränderungen Rechnung trägt, wurde jedoch auch hier erst begonnen (vgl. Kutscha 2015).

Es bleibt festzuhalten, dass die beiden Fiktionen sowohl des Wissenschaftssystems „Bildung durch Wissenschaft“ als auch der Berufsbildungstheorie „Bildung im Medium des Berufs“ (Blankertz) zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr ungebrochen Geltung beanspruchen können.

5 Fazit und Ausblick

Sowohl die geschilderten qualitativen und politischen Entwicklungen, aber auch die Veränderungen in quantitativer Hinsicht – 2013 gab es das erste Mal mehr Studienanfänger als Jugendliche, die eine Ausbildung im dualen System begonnen haben – verweisen darauf, dass sich das bundesdeutsche Bildungssystem in einem starken Wandel befindet. Ein wesentliches Systemmerkmal, die starke Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung, gerät ins Wanken. In diesem Beitrag wurde versucht, einige der damit einher gehenden Herausforderungen in bildungspolitischer, in didaktisch-curricularer und in theoretischer Hinsicht zu beschreiben. Wie sich eine solche Überwindung der Trennung gestalten lässt und welche Folgen dies für die Bildungsbereiche hat, bleiben bis dato offene Forschungs- und Entwicklungsfragen; auch die Etablierung eines eigenständigen hybriden Bildungsbereichs stellt eine mögliche Entwicklungslinie dar. Nachdem die Bildungspolitik hier durchaus innovative bildungsbereichsübergreifende und –verbindende Anstöße gegeben hat, sind sowohl die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch die Hochschuldidaktik gefordert, in curricular-didaktischer und auch in bildungstheoretischer Hinsicht den Diskurs aufzunehmen und entsprechende Modelle und Theorieangebote zu entwickeln.

Literatur

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [13.07.2015].

Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19–40.

Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.

Arnold, R./Wolf, K. (Hg.) (2014): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SoFi-Mitteilungen 34, S. 13–27. Online verfügbar: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteil ungen/Nr._34/Baethge.pdf [02.09.2014].

Baethge, M./Wieck, M. (2015): Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Göttingen (SoFi-Mitteilungen 34, 22).

BIBB (2015): Viel Dynamik bei dualen Studienangeboten. Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 05.03.2015. Online verfügbar: http://www.bibb.de/doku mente/pdf/PM_Ausbildung_Plus.pdf [22.05.2015].

Bwpat (2003): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 4. Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. http://www.bwpat.de/ausgabe4/ [27.07.2015].

Bwpat (2011): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 20 Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/ [27.07.2015].

Blankertz, H. (1971): Die Integration von studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seine Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Band 17, Heft 6, S. 809–821.

Blankertz, H. (1982): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1.: Sekundarstufe II Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart: Klett Verlag, S. 321–339.

DHV (2015): Deutscher Hochschulverband. DHV-Jahresbericht 2014. Bonn.

EU-Parlament/Rat (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union 6.5.2008, C111/01-C.111.7.

Frank, I. (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, S. 187–198.

Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.

Gerds, P. (2001): Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: Gerds, P./Zöller, A. (Hg.): Das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 20–51.

Gerholz, K.-H./Sloane, P. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1–24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf [19.11.2011).

Greinert, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main: gafb-verlag.

Groppe, C. (2015): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Tradition und Zukünfte. Ergebnisse des DGfE-Kongresses 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.

Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.

Humboldt, W. v. (1920): Gesammelte Schriften, Bd. XIII. Berlin.

Kerschensteiner, G. (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Wehle, G. (Hg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band 1. Paderborn, S. 89–104.

KMK (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßebaum, B. (Hg.) (2012): Akademisierung der Arbeit? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.

Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (2003) 3, S. 328–349.

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. Textfassung Vortrag Internationale Tagung der Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. „Bildungsexpansion oder Akademikerwahn“ am 23./24.01.2015 in Frankfurt am Main.

Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [12.12.2012].

Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

OECD (2013): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Online verfügbar: http://www.wbv.de/openaccess/artikel/6001821gw [13.09.2013].

Powell, J./Bernhard, N./Graf, L. (2012): Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In: Becker, R./Solga, H. (Hg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52 „Soziologische Bildungsforschung". Wiesbaden, S. 437–458.

Rat (2012): Empfehlung des Rats der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Online verfügbar: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF [Abruf 22.09.2013].

Severing, E./Teichler, U. (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tenorth, E. (2013): Mythos Universität. Die erstaunliche Aktualität und die resistente Realität von Universitäten. In: Bock, F./Kabaum, M. (Hg.): Ideen und Realitäten von Universitäten. Frankfurt: Peter Lang, S. 15–34.

van Ackeren, I./Klemm, K./Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: Springer.

Wanka, J./Kös, H.-P./Plünnecke, A./Möller, J./Richter, W. F./Schneider, K./Wößmann, L./Wolf, S. (2013): „Akademisierungswahn": Studieren zu viele? Zur Diskussion gestellt. In: Ifo-Schnelldienst, H. 23, S. 3–24.

Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J./Heiner, M. (Hg.): Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–57.

Wissenschaftlicher Beraterkreis (2014): Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di: Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014. Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hoch-schulische berufliche Bildung. Berlin/Frankfurt am Main.

Wissenschaftsrat (2014a): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt.

Wissenschaftsrat (2014b): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge. Dresden.

Autorinnen und Autoren

Eva Anslinger, Dr., Studium der Erziehungswissenschaften, stv. Direktorin des Zentrums für Arbeit und Politik der Universität Bremen, eva.anslinger@uni-bremen.de

Helena Berg, M. A., Studium der Publizistik, Soziologie und Amerikanistik, Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, helena.berg@zq.uni-mainz.de

Denise Brückner, Diplom-Handelslehrerin, wiss. Mitarbeiterin im Projekt zur Verbesserung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte an der Fernuniversität in Hagen im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, denise.brueckner@fernuni-hagen.de

Christiane Brokmann-Nooren, Dr., Diplom-Pädagogin, Leiterin der Arbeitsbereiche „Wissenschaft für die Öffentlichkeit“ und „Offene Hochschule Oldenburg“ im Center für lebenslanges Lernen (C3L) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Gunther Dahm, M. A. der Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover, dahm@dzhw.eu

Christian Dittmann, M. A., wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover, Abteilung Berufspädagogik, christian.dittmann@ifbe.uni-hannover.de

Uwe Elsholz, Prof. Dr., Lehrgebiet Lebenslanges Lernen im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der FernUniversität in Hagen, uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Dietmar Frommberger, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, dietmar.frommberger@ovgu.de

Julia K. Gronewold (geb. Müller), Dr., Berufs- und Betriebspädagogin, wiss. Projektmitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover, julia.mueller@ifbe.uni-hannover.de

Claudia Grüner, wiss. Mitarbeiterin am Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik der FernUniversität in Hagen, claudia.gruener@fernuni-hagen.de

Karoline Hentrich, Diplom-Handelslehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, karoline.hentrich@ovgu.de

Jessica Heibült, M. A, Studium der Politikwissenschaften (Master Sozialpolitik), wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen, jessica.heibuelt@uni-bremen.de

Alexandra Jürgens, MBA, Geschäftsführung Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen & Graduate School Ostwürttemberg, alexandra.juergens@hs-aalen.de

Heike Karolyi, wiss. Mitarbeiterin am Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik der FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkt Projekt „Optimierung der Studieneingangsphase für Beruflich Qualifizierte (BQ) im B. A. Bildungswissen schaft“, heike.karolyi@fernuni-hagen.de

Caroline Kamm, M. A. Erziehungswissenschaft und Soziologie, wiss. Mitarbeiterin Abt. Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, caroline.kamm@hu-berlin.de

Christian Kerst, Dr., Diplom-Soziologe, wiss. Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover, kerst@dzhw.eu

Maren Kreutz, Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover, maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de

Rita Meyer, Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover, rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Wilma Mitze, Ass. jur., wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Öffentliches Recht, juristische Rhetorik und Rechtsphilosophie an der FernUniversität in Hagen, wilma.mitze@fernuni-hagen.de

Sigrun Nickel, Dr., Sozialwissenschaftlerin, Leiterin Hochschulforschung am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), sigrun.nickel@che.de

Vitus Püttmann, Sozialwissenschaftler, Projektmanager am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), vitus.puettmann@che.de

Joachim Preusse, M. A., Referent für Hochschulplanung an der FernUniversität in Hagen, joachim.preusse@fernuni-hagen.de

Alexander Otto, Diplom-Soziologe, wiss. Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, alexander.otto@hu-berlin.de

Heide Schmidtmann, Dr., Diplom-Psychologin, Referentin für Qualitätsmanagement und Evaluation an der FernUniversität in Hagen, heide.schmidtmann@fernuni-hagen.de

Katharina Gräfin von Schlieffen, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, juristische Rhetorik und Rechtsphilosophie an der FernUniversität in Hagen, lg.vonschlieffen@fernuni-hagen.de

Elisabeth Schwabe-Ruck, Dr., Bildungswissenschaftlerin, Lehrbeauftragte an der PH Ludwigsburg und der Leuphana Universität Lüneburg, eschwabe@leuphana.de

Kim-Maureen Wiesner, M. A., Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit" am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, wiesner@bibb.de

Claudia de Witt, Professorin für Bildungstheorie und Medienpädagogik an der FernUniversität in Hagen, Claudia.deWitt@fernuni-hagen.de

Andrä Wolter, Prof. Dr., Leiter der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, andrae.wolter@hu-berlin.de

Bernd Zinn, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik der Universität Stuttgart, zinn@ife.uni-stuttgart.de

Die Trennung von akademischer und beruflicher Bildung hat in Deutschland Tradition. Mit der Einführung des Studiums ohne Abitur sollte das Bildungssystem durchlässiger werden. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung der Berufswelt steigt das Interesse am Thema „beruflich qualifiziert studieren". Die Beiträge des Bandes informieren über aktuelle Studien, präsentieren den Forschungsstand und spüren Biografien von Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg nach. Herausforderungen in bildungspolitischer, in didaktisch-curricularer und theoretischer Hinsicht werden ebenso beschrieben wie offene Forschungs- und Entwicklungsfragen. Nicht nur die Hochschulen sind gefragt, es wandelt sich derzeit das gesamte tradierte deutsche Bildungssystem.



ISBN 978-3-7639-5605-0

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag